

BIBRĂRIA
A. STĂNCULESCU
Bul. Elisabeta
BUCUREŞTI

ANA CONTA-KERNBACH

ELEMENTE DE CULTURA GENERALA

Statul Popular Capitalist
Bibl...

NOŢIUNI

DE

Pedagogie, Didactică şi Metodică

SCHIŢA UNUI VOLUM DE LOGICĂ ŞI PSIHOLOGIE

ŞI

2 ANEXE

EDIŢIA V-A

BUCUREŞTI

EDITURA „CARTEA ROMANEASCĂ“ S. A.

ATELIERELE SFETEA, Calea Moşilor, 62

1921

4430

www.digibuc.ro

Toate exemplarele vor fi iscălite de autor.

www.digibuc.ro

PREFAŢĂ

Manualul de faţă, care înfăţişează o muncă de 8—10 ani, cuprinde aproape întreg cursul de ştiinţe pedagogice dela foasta şcoală normală de institutoare din Iaşi. Noţiunile de Didactică, de Metodică şi Pedagogie, tipărite şi în volume izolate în 1904, 1907, 1910 şi 1912, s'au unit pentru a doua oară între ele, s'au unit şi în vederea sprijinului ce caută să-şi deà chestiunile de educaţie, şi spre a evidenţià legătura, organică aş zice, dintre lucrările mele, care, orice s'ar zice, nu sunt compilări, s'au unit şi în scopul de a puteà coborî preţul acestor lucrări şi a le pune astfel cât mai la îndămâna învăţătorilor, cea mai simpatică dintre categoriile de muncitori intelectuali şi aceea de a cărei propăşire ne interesăm cu toţii în primul rînd.

Autorul.

PREFAŢA LA EDIŢIA I DE METODICĂ

Vechile tratate de Metodică, cu formulele lor sentenţioase, cu principiile lor imperative şi fără nici o justificare ştiinţifică, nu mai au astăzi prestigiul cerut pentru toţi cei deprinşi cu minuţiile analizei şi cari întrevăd rezultate hotărîtoare în actualele cercetări experimentale.

De altă parte, cu noile mijloace de investigare, specialiştii din toate ţările adună zilnic un nămol de material de observaţie, a cărui importanţă este negreşit nepreţuită, dar care,

www.digibuc.ro

chiar din cauza volumului şi a noutăţii lui, nu a putut şi nu poate fi încă coordonat şi sistematizat în principii imediat utilizabile. Iar congresele speciale, chemate să cearnă observaţiile şi să fixeze prin autoritatea lor normele directive, au o activitate cu mult prea sporadică pentru a puteà răspunde nevoilor zilnice.

De aci greutăţile întâmpinate de acei cari caută a se ţine în curent cu progresele practicei profesionale dăscăleşti. Ei nu pot găsi în literatura specială, — nici chiar a ţărilor în care asemenea studii sunt mai cultivate, ca Franţa, Germania, Italia — decât sau călăuze fără nici o justificare ştiinţifică, sau monografii prea ample şi minuţioase, întunecate de expresii tehnice variind dela un cercetător la altul. Nici o lucrare însă sistematizată, în curent cu ultimele cercetări psihologice, complectă şi totodată în proporţiile cerute de modesta carieră de învăţător.

Spre a răspunde acestei necesităţi, m'am hotărît a dà la lumină în lucrarea de faţă cursul méu de Metodică, ţinut la şcoala normală de institutoare din Iaşi între anii 1895—1904. *El are de bază nu numai controlul conştiincios al cercetărilor* altora, *făcut asupra elevelor şcoalei de aplicaţie în curgere de mai mulţi ani, ci şi numeroase* observaţii proprii *acolo culese, precum şi cercetări noi de analiză, provocate de nevoile urgente ale unor şcoli fără tradiţie şi ale programelor în continuă prefacere. Pe aceste date am căutat să stabilesc principiile metodice călăuzitoare, ţinând pretu tindeni a le dà şi justificarea lor psihologică. Dacă această explicare nu va fi totdeuana acceptată, tendinţa statornică de a îndreptà mintea viitorului institutor înspre cercetări psihologice, deprinzându-l cu nevoia unei scrupuloase analize să slujească drept compensare.*

Aceste împrejurări explică, cred, pentru ce, spre a pre veni pe cetitor, atunci când am destinat lucrarea de faţă publicităţii, am fost nevoită să las să apară, poate prea ade seori, subiectivitatea autorului.

Autorul.

www.digibuc.ro

NOȚIUNI DE PEDAGOGIE

www.digibuc.ro

OBIECTUL PEDAGOGIEI

Desvoltarea individului în curgerea ei deplină este înrâurită de nenumăraţi factori. Schimbările temperaturei, nivelul terenului locuit, umezeala aerului, mişcarea statornică a atmosferei, vecinătatea turburătoare a vulcanilor, iată elemente cari determină în annmit fel constituţia şi temperamentul omului. Dar nu numai mediul cosmic, ci şi eel social înrâureşte în mod hotârît asupra fiecăruia din noi. Oamenii cari ne înconjoară, chiar acei cari vin mai rar în atingere cu noi, prin felul lor de a fi, prin purtarea lor severă sau îngăduitoare, prin concepţiile lor înguste sau generoase, mărginesc sau înteţesc în mod statornic pornirile toate cu cari ne-a înzestrat dărnicia naturei.

Şi dacă ne mai gândim că fiecare individ nu-i decât un produs necalculat şi necalculabil al moştenirei, şi vedem cât de multe elemente intră în formarea unei individualităţi, ne puetm da seama de răspunderea aceluia care ţine să călăuzească în spre bine desvoltarea unui copil.

In afară însă de înrâurirea aceasta nevroită, chiar de acei cari o exercită, cu atât mai puţin de acei cari o sufăr, omul a fost supus, din cele mai vechi vremuri, unei înrâuriri *ştiute* şi *vroite* — a părinţilor în primul loc — exercitată în mod aproape *statornic* şi *sistematic* şi îndreptată în vederea unui ţel *determinat*. Pe această înrâurire *conştientă* şi *sistematică* o numim *educaţie*. Ea s'a luptuit pe instinctul reproducerei, al perpetuărei speciei, instinct comun tuturor animalelor, şi pe sentimentul matern. Această

www.digibuc.ro

activitate conștientă, de o vechime necalculabilă, fiindcă trecerea dela instinct la viața conștientă s'a făcut treptat în evoluția animalelor, este pornită din tot ce are omul mai ales și mai bun în sufletul lui : !) reflecțiune, 2) dorință, pornire generoasă, ca *alții* măcar să sufere mai puțin decât el însuși, ca *alții* să fie mai bine pregătiți pentru lupta ce-i așteaptă !

Educațiunea în trecut ca și în momentul de față, ca teorie și ca practică, formează *obiectul științelor pedagogice*. In *Istoria Pedagogiei* studiem felul cum s'a făcut educația în diferite vremuri, dar mai ales diferitele sisteme pedagogice, produse în primul loc de le₀iuitori și de filosofi. In *Pedagogia propriu zisă* studiem teoria educațiunei de dat astăzi, adică a celei care ni se pare *mai bună pentru vremurile de față, mai potrivită cu idealul* către care tinde omenirea din zilele noastre, *mai aproape de treapta de mâne* a evoluțiunei omenești. In *Diadactică* și *Metodică* studiem amănunțirea în practică a principiilor generale fixate de către *Pedagogie*.

Pedagogia ca știință este o creațiune modernă. Observațiuni multiple și ușor controlabile, legi strict formulate și bine verificabile, nu avem în domeniul Psihologiei și chiar al Fiziologiei decât de câtevà decenii. Până la Herbart, adevăratul întemeetor al ei, Pedagogia ca și Psihologia, ca și întreaga Filozofie, din care aceasta din urmă este o ultimă diferentiare, nu erà decât o aspirațiune generoasă a unor nemulțumiți, câteodată geniali, decât o creațiune artistică, apărută pe deantregul din sforțările unui singur individ.

Educația interesează însă omenirea întreagă, teoria ei va trebuì să se sprijine numai pe experienți îndelung repetate și multiple, numai pe cercetările cele mai neîndoelnice asupra mersului firesc al individului. Pentru a aveà dreptul să se impue tuturor, ea care reprezintă interesele cele mai vitale ale omenirei, teoria educațiunei cată să reprezinte cercetări riguros științifice.

Chestiunile de educațiune pot fi tractate din mai multe

www.digibuc.ro

puncte de vedere. De mare însemnătate ar fi bunăoară cercetarea dacă felul educației trebuește impus de Stat sau lăsat la aprecierea familiei; dacă în desvoltarea individului trebue de pe acum urmărit idealul de umanitate și n'ar fi mai urgent să stăruim asupra celui de naționalism, etc.

Luând în considerare însă timpul scurt ce ni este dat, noi în Pedagogie vom tractà chestiunea educației exclusiv din următoarele puncte de vedere mai însemnate.

1) Ce folos poate aduce cultura omului asupra omului și'n ce limită se poate face educația.

2) Ce scop urmărește educațiunea. Utilitatea omului pentru societate, fericirea și deplina desvoltare a individului, sau pe amândouă deodată.

3) Ce mijloace sunt mai proprii pentru atingerea scopului dat. De unde putem cunoaște aceste mijloace și cum sunt ele de folosit.

Pentru a răspunde la întrebarea întâia avem de consultat Istoria Pedagogiei și biografiile oamenilor cari s'au apropiat ori s'au îndepărtat mai mult de desăvârșirea morală. La întrebarea a doua răspunsul îl dă Sociologia și'n special Morala, iar la a treia întrebare, Fiziologia și Psihologia, științi devenite astăzi experimentale.

Cum vedem, Pedagogia nu este o știință c'un domeniu de cercetare propriu, ci o colectare de adevăruri date de către Fiziologie, Psihologie și Morală. Dacă datele dela care pleacă ea nu sunt verificabile, sau măcar controlate, toată clădirea e amenințată să se surpe.

Pedagogia are mare asemănare cu Medicina. Și una și alta implică răspundere multă, și una și alta cer individului chemat să le practice cu izbândă, pregătire îndelung căpătată, disciplină intelectuală încercată, finețe de analiză și acea putere nedefinită de intuire, de ghicire, de *trecere mai departe decât cele date*, daruri cari nu se pot căpătà fără dispoziții firești remarcabile. Dar, pe când diagnoza și tratamentul medicului nu au de a face decât cu simptome firești evidente și independente de voința bol-

www.digibuc.ro

navului, diagnoza și tratamentul educatorului au de luptat cu o complexitate de elemente nepătrunsă și cu o putere de prefăcătorie, care poate merge până la neînvins. Iată de ce credem noi că munca educatorului e mai grea decât a medicului — deși părerea generală e alta — și de ce socotim că pregătirea profesională ce i se dă în zilele noastre, nu este îndestulătoare.

Necesitatea Educației. Limitele în care se poate face.

Prin educație înțelegem desvoltare, propășire, înțelegem ducerea, dacă nu la deplinătate, cel puțin la maximum de perfecționare pe care-l îngăduesc natura individului și condițiunile lui de traiu, — a *tuturor însușirilor*.

Însăși răspândirea tot mai mare a culturei, a înrâurirei vroite a omului asupra omului ar fi o dovadă și despre superioritatea ei asupra desvoltărei lăsate în voiea întâmplărei, și despre necesitatea ei. Omul ca individ se poate înșelà, omenirea în mersul ei prin veacuri, nu..

Putem însă dovedì și altfel că cultura a devenit un compliment absolut trebuitor progresului. Organismul social, pentru propășirea lui ca întreg, are nevoe de o comunitate de vederi și o afinitate de simțire între elementele lui. Dar asemenea rezultate nu le poate da decât înrâurirea conștientă. Căci știut este că mersul firesc al propășirei, înmulțind elementele de combinație ale personalității, diferențiază și deosebește pe oameni din ce în ce mai tare. Mult mai multă apropiere era între regele David și soldații lui, decât poate fi astăzi între doi indivizi din aceeași treaptă socială și chiar din aceeași profesiune!

Se naște întrebarea: *cât* putem nădăjdui dela educație? Poate ea cevà? Poate totul?

Multă vreme s'a crezut că copilul nu-i decât fructul ostenelilor celor cari îl cresc, un aluat moale din care se

www.digibuc.ro

poate face orice. Inteligenți alese s'au făcut apărătorii acestei păreri : Platon, Locke, și alții. Oricât de folositoare a fost pentru ridicarea prestigiului educațiunei, astăzi ea este părăsită. „Copilul ca ceara" a rămas principiul educativ cel mai compromis.

Și părerea diametral opusă este falță, deși e susținută de către capete distinse și dânsa.

De câte ori așà zisele vocațiuni nu sunt decât dorința de a semănà unui individ, întâlnit cândvà o clipă și care avuse darul să ne placă? Câți copii nu alunecă pe drumul destrăbălărei numai sub îndemnul romanelor sau al poveștilor de haiduci? Netăgăduit că o impresie exterioară e cu atât mai hotărîtoare cu cât cade pe un teren mai favorabil, iar întoarcerea din rătăcire și părerea de rău nu sunt în totdeauna dovezi că greșala nu-și găsise temperamentul prielnic.

Dar dacă o impresie accidentală, să-i zicem, are atâta putere, este logic oare să susținem că o înrâurire sistematică, susținută, vroită și prelungită, nu ar fi *cel puțin* tot pe atât de eficace dacă am face-o în aceleași condițiuni?

Recunoaștem că educațiunea de astăzi nu are putere asupra caracterului. Vina poate rezultà și din complexitatea elementelor pe care Psihologia n'a ajuns încă s'o străbată, dar și din lipsa de continuitate în munca educativă. Cu atâția profesori, și atâția educatori câți îi are în zilele noastre fiecare copil, mai avem dreptul să pretindem o lucrare continuă și consecuentă?

Adevărul asupra puterei educațiunei stă în calea de mijloc. Inrâurirea educatorului nu este nețărmurită, dar ea poate fi foarte mare, când educația se face în condițiile pe cari le pune la îndemâna știința modernă. Ea ar fi cu mult mai mare. dacă s'ar stabilì cât mai grabnic o convergență între sforțările tuturor celor cari urmăresc desvoltarea aceluiaș individ.

In ce măsură este educația superioară desvoltărei firești a individului?

www.digibuc.ro

Chestiunea aceasta o atingem numai în treacăt, de oare ce locul ei este aiurea. Acî vom semnaîà numai rezultatul cel mai simţit al culturei şi anume înviorarea şi extraordinara împuternicire a inteligenţei. Capitalul de cunoştinţi pus la îndemâna oricui este astăzi de o bogăţie uimitoare ; mintea pătrunde mai curând, străbate mai adânc iar activitatea ei, putându-se prelungì tot mai mult, dovedeşte o forţă de producere nebănuită în veacurile trecute. Dar însuşi felul de a fi al individului, modul de a venì în atingere cu semenii săi, se schimbă temeinic prin o cultură intelectuală, cevà mai intensivă. Să observăm doi fraţi cari n'au aceeaşi instrucţie, deşì dispoziţiunile lor firesti nu ar fi prea osebite. Cazuri de acestea se întâmplă adesea în ţările în care cultura e de origină recentă. Câtă uşurinţă în a urmărì şi a pătrunde spusele şi simţirea altora, ce îngăduire pentru greşelile curente, la unul ; câtă ţermurire de concepţie ce fanatism şi câtă îndărătnicie, la celălalt ! Unealta gândirei s'a făcut mai fină şi mai uşor de mânuit pe urma unei educaţii îngrijite.

Nu susţinem prin aceasta că cultura dă numai calităţi şi că ignoranţa presupune nemai lipsuri. Nici de cum ! Zicem numai că cultura *schimbă* pe individ, că prin cultură omul devine o varietate animală *alta* decât erà, mai bună sau mai rea, după gradul lui de înaintare pe scara instrucţiei, după deplinătatea şi varietatea educaţiei primite, după punctul de vedere din care îl apreciem chiar.

In ce priveşte limitele şi îngrădirile educaţiei, ele sunt hotărîte, şi ştiinţa şi bunul simţ ne-o spun, de capacitatea psihologică a educatorului, de condiţiuni şi greutăţi sociale peste care nime nu e stăpîn — necazuri, boale şi altele — dar mai ales de natura corporală şi sufletească a copilului. Educaţia scoate daruri ascunse, ea nu aduce mai nimic din afară. decât doar prilejul de a se manifestà, precum şi putinţa de a împuternicì o aptitudine prin dese repetiri.

Şi deoarece fiecare individ reprezintă un capital de energie, hotărît pe întreaga viaţă, cu cât acest capital va

www.digibuc.ro

fi mai cumințește cheltuit în vremea desvoltărei, cu atât el va puteà face față nevoilor traiului timp mai îndelungat. Educațiunea va să însemne îndrumare și împuternicire, nu consumarea forțelor. Iată dece vom zice că educația cea mai cuminte nu este acea care produce *cât mai mult* și *cât mai curând*, ci aceea care asigură mersul *cel mai bun și mai normal în decursul vieței întregi.*

Lucrarea primordială a educatorului va trebuì deci să fie cunoașterea cât mai amănunțită și mai desăvârșită a individualității copilului, pentru ca munca acestuia să fie hotărîtă și cantitativ și calitativ de dispozițiile și puterile lui speciale și reale iar nu de cele presupuse și dorite, prin urmare absolut problematice.

Dar pentru ca munca să ne fie spornică în acest sens, noi dascălii avem nevoe și de pregătire științifică temeinică și de pătrundere psihologică încercată, dar mai presus de toate de deplina încredere a părinților și a autorităților școlare. Această încredere însă, trebue s'o și merităm !...

Educația în școală față de educația în familie.

Educația se face în familie sau în școală. In familie ar fi să se îndeplinească cel mai bine, căci pe când copilul nu vine cu dascălul în atingere decât câtevà minute pe zi, sub ocrotirea părinților el trăește o jumătate de viață. In al doilea loc, îngăduirea și răbdarea pornite din dragoste sunt mijloace educative cu mult mai eficace decât simțul de dreptate, decât sentimentul datoriei și compătimirea — când sunt și acestea — cu cari dascălul cată să înlocuiască atmosfera sufletească a familiei. Deasemenea cunoașterea individualității ar puteà-o părinții atinge mai lesne. In analize sufletești joacă mare rol analogia. Un sentiment ni-l explicăm mai ușor, dacă l'am simțit, și mult mai lesne descoperim motivul tăgăduit al unei acțiuni, când aceeași pornire ne-ar fi îndemnat vreodată. De multe

www.digibuc.ro

ori mergem chiar prea departe pe calea aceasta, presupunând altora toate simţirile noastre. Aşà se explică de ce mai uşor înşeli pe un om detreabă şi inteligent, decât pe un şiret prost. Cu bănuiala lui, acesta e veşnic în stare de apărare.

Numai o cultură intensă şi un îndelungat exerciţiu cu analizele de conştiinţă duce la cunoaşterea şi pătrunderea sufletelor osebite de ale noastre. Judecătorul de instrucţie ajunge abil după multă practică şi scriitorul inteligent nu debutează cu romane psihologice. Aşà ţiind lucrurile, părinţii au cei mai mulţi sorţi de isbândă să pătrundă în amănunţimile de caracter ale copiilor lor, cu cari au şi atâtea elemente comune şi atâtea prilejuri de ciocnire.

Li s'ar cere pentru aceasta părinţilor mai puţină încântare de sine, mai multă deprindere cu cercetarea obiectivă şi nepărtinitoare a lucrurilor, şi o cultură pedagogică aproape tot pe atât de serioasă ca şi a dascălului. Cum toate aceste condiţiuni sunt greu de îndeplinit, tendinţa de a creşte copiii în şcoală se generalizează din ce în ce mai mult.

In afară de cele arătate mai sus, de motivul de economie, care este şi el hotărîtor, trebue să recunoaştem că există în favoarea şcoalei şi motive de ordin pur pedagogic. Desvoltarea intelectuală pe care o dă şcoala —poate mai mare câte odată decât îi trebueşte omului — este cu mult superioară acelei pe care ar da-o familia, când celelalte condiţiuni ar rămâneà egale. In afară de întrecerea dintre copii, stimul în multe privinţi dăunător, dar care dă o îmboldire extraordinară activităţei omeneşti, şcoala oferă fiecăruia o experienţă multiplă în câmpul gândirei, datorită marei varietăţi în feļul de a pricepe şi de a se exprimà la atâţia copii. Dacă elevul deştept slujeşte de model celuislab intelectualiceşte, şi acesta, la rândul lui, arată celui dintâi *cum* să nu gândească şi *de cari forme* de exprimare să se ferească.

Nici chiar desvoltarea morală nu e totdeauna în perdere, oricât s'ar zice. Eete adevărat că exemplele rele

www.digibuc.ro

sunt molipsitoare, este şi mai adevărat că'n orice şcoală predomneşte înrâurirea copiilor celor mai puţin buni. Sunt însă însuşiri de caracter pe cari numai şcoala le poate da. Aşà este deprinderea de a luptà spre a răzbate şi a-şi asigurà un loc la lumina soarelui; aşà este aceea de a recunoaşte îngrădirile impusede traiul în societate; aşà este o impresie mai justă şi mai puţin îngăduitoare despre valoarea proprie, etc. Omul care nu se cunoaşte decât pe cale subiectivă, are despre dânsul o idee prea mare — şi câte odată cu mult prea mică !... Numai din ciocnirile dintre munca lui cu acea a altora poate el ajunge la o apreciare cât de cât mai aproape de adevăr, asupra puterei lui de muncă şi asupra felului său de înzestrare sufletească. O asemenea apreciare, când e justă, poate fi, credem noi, o pavăză împotriva supramuncei şi un ajutor temeinic la selecţiunea valorilor sociale.

Dacă familia ar venì cu puterea ei de înrîurire în ajutorul şcoalei, aceasta, aşà chiarcum esteastăzi organizată, ar dà rezultate cu mult mai satisfăcătoare şi în privirea educaţiei morale. Dintr'un motiv sau dintr'altul, părinţii stavilesc însă bunul cât l'ar puteà face şcoala, în loc să-l desăvârşească. Este de dorit ca studiul Pedagogiei să se generalizeze, să devie un element de cultură generală, întocmai ca Istoria sau Geografia, aşà fel ca părinţii, mai familiari cu principiile educative, să se poată întâlnì în gândire şi cu educatorii de profesiune.

„Mens sana in corpore sano".

După părerea popoarelor vechi, Grecii şi Romanii, omul este un întreg ale cărui părţi constitutive, corp şi suflet, au drepturi egale. Dacă mintea conduce, corpul ca să rămâe un instrument bun şi supus, are nevoe să i se împlinească trebuinţele. De acì însemnătatea gimnasticei tot pe atât de mare ca şi a culturei artistice sau morale, de acì admiraţia Grecilor pentru tinerii cari se distingeau în exer-

www.digibuc.ro

ciţiile corporale, tot pe atât de caldă ca şi acea pentru producătorii capo-d'operilor literare şi filosofice.

Pentru a fi drepţi faţă de vremurile moderne, trebue să amintim că la Greci chiar, poporul cel mai intelectual, ştiinţa nu există, literatura erà puţină, iar filosofia rămânea privilegiul acelora care o puteau crea.

Creştinismul a venit şi a rupt echilibrul. Sub domnia lui principiul antic, a tot stăpânitor „*mens sana in corpore sano*" cade în uitare. Mintea devine puntea de trecere la nemurire, corpul, un sclav josnic care trebueşte silit să taçă. Cultura intelectuală, din ce în ce mai preţuită, ia locul celei mai elementare îngrijiri corporale, iar educaţia morală se reduce la perfecţionarea puterei de stăpânire de sine, sau măcar, în lipsă, a celei de simulare faţă de alţii.

Astăzi lumea cultă caută să reià firul rupt de către veacul de mijloc şi să se întoarcă la concepţia educativă veche. Nu se îndură însă nici de bogăţia intelectuală adunată în vremile de glorificare a minţei şi ar vreà să le împace pe amândouă : desvoltarea desăvârşită a corpului, cu cultivarea minţei şi a inimei până la deplina lor perfecţiune. E foarte probabil că o împăcare cu drepturi egale nu mai este cu putinţă între aceste două directive de gândire. Ceeace se simte mai lămuri din aspiraţiunea vremurilor noastre, este nevoe de o *armonizare cât mai mare*, de o *proporţionare cât mai potrivită* între desvoltarea fizică şi cea intelectuală, dela care proporţionare atârnă în cea mai mare parte echilibrul moral, — şi aceasta alcătueşte problema educativă a vremurilor de faţă.

Am zis că echilibrul moral atârnă dela proporţionarea dintre cerinţele de desvoltare ale corpului şi acele ale sufletului. In adevăr întreaga manifestare psihică nu-i decât *una* din funcţiunile creerului, iar buna stare a *acestuia* va atârnà, ca a oricărui organ altul, de starea corporală generală. Ştiinţa modernă a dovedit-o : fenomenul sufletesc cel mai brutal ca şi cel mai subtil sunt exteriorizarea, sunt manifestarea sub un aspect *nou*, a unor fenomene fiziologice, cari presupun ca substrat material sistemul ner-

www.digibuc.ro

vos. Buna stare a unora, — fenomenele sufleteşti, — *atârnă* în mod fatal de mersul firesc şi normal al celorlalte, — fenomenele fiziologice.

In urma acestor dovediri ştiinţifice, educaţiei moderne nu i se mai îngădue să deà culturei sufleteşti o însemnătate preponderentă asupra îngrijirei corporale, iar prinpiul antic, deşi modificat : „o minte sănătoasă *nu poate dăinui* decât într'un corp sănătos" şi-a recâştigat toate vechile lui drepturi.

Scopul educaţiei.

Ce urmărim cu educaţia? O desvoltare deplină şi armonică a individului, după cum susţin cei mai mulţi din pedagoii germani? Formarea şi împuternicirea talentelor, după cum se practică lucrul pretutindeni?

In înţelesul dintâi educaţia rămâne o utopie, în înţelesul al doilea, o lucrare factice şi c'un folos prea micşorat.

Desvoltarea *armonică şi egală a tuturor* însuşirilor corpului şi ale sufletului este un ideal neatins. Orice individ este un complex de elemente, în proporţiuni extrem de variate şi a căror activitate zilnică dă tot altă rezultantă. A îngriji *d.opotrivă* toate însuşirile — presupunând că am puteà-o face — ar fi o perdere zadarnică de muncă : dispoziţiunile rudimentare, oricât de mare ar fi potenţiarea la care le-am aduce prin cultură, ar da foloase mici, lipsinde-le substratul firesc. Dar şi desvoltarea exclusivă a dispoziţiunilor fireşti este o greşală. Organismul sufletesc este un complex cu atât mai solid aşezat, cu cât se sprijină pe o temelie mai din belşug împuternicită. Dovezi avem destule : talentele prea unilaterale le vedem istovindu-se curând, iar geniile, câte ni le-a dăruit până acum natura, au fost toate înzestrate în mai multe direcţiuni.

Fără să avem pretenţiunea de a desvoltà tot, trebue deci în educaţie să clădim din belşug. Bogăţia şi varietatea dispoziţiunilor sufleteşti este un semn de temeinicie, de

www.digibuc.ro

soliditate, de echilibru, de o bunăstare sufletească mai normală. Numai o extraordinară putere producătoare într'o direcţie, dacă ar puteà despăgubì de lipsa echilibrului sănătos. dintre calităţi fie chiar modeste.

Omul în viaţa lui întreagă, în activitatea lui ştiută sau inconştientă, în munca lui voită sau impusă de nevoi, n'a urmărit şi nu urmăreşte decât două ţinte :

1) fericirea lui individuală,

2) existenţa şi propăşirea unui grup social, mai imediat sau mai îndepărtat, familie, neam, omenire, dela a căruia bunăstare atârnă şi a lui proprie. Două înfăţişări prezintă activitatea întreagă a omului, acea de individ, moleculă sau divinitate, de sine stătătoare, şi aceea de element al unui organism superior, de factor, important desigur, dar cu putere şi însemnătate fragmentare şi simţitor reduse...

Nu vom intrà în discuţiunea atât de înfierbântată, dacă una din aceste înfăţişări este mai de căpetenie decât cealaltă, dacă individul e făcut pentru societate, sau societatea pentru individ. Ne vom mulţumì să constatăm că societatea fără indivizi nu poate existà si că buna ei stare nu va fi să rezulte din o micşorare şi o slăbire a elementelor constitutive.

Dacă ţinta desvoltărei firesti a omului, după cum ne-o dovedeşte Sociologia, este fericirea individului şi propăşirea organismului social, ţinta educaţiunei *nu poate fi decât tot aceasta.* Şi după cum în evoluţia individului conştiinţa înlocueşte tot mai mult instinctul, acumulând prin selecţiune achiziţiunile cele mai folositoare conservărei şi propăşirei lui şi transformându-le în material inconştient, uşor de transmis generaţiunilor viitoare, tot astfel şi educaţia, care nu e după noi *decât conştiinţa socială,* cată să înlocuiască tot mai mult înrâurirea întâmplătoare pe care o sufere copilul dela mediu, printr'un sistem de mijloace, cari să-l îndrumeze din ce în ce mai sigur spre *ţelul urmărit de către dânsa.* Educaţia are deci rolul de a uşurà, de

www.digibuc.ro

a grăbi, de a înlesni mersul evoluțiunei sociale firești, după cum conștiința individuală are pe acela de a ajutà cu mijloacele cele mai proprii și mai sigure, mersul propășirei individuale.

A. Fericirea individului.

Fericirea ca stare sufletească unitară nu există. Ne numim fericiți atunci când vibrările de mulțumire, clipe singuratice și împrăștiate, sunt relativ mai multe pentru un timp dat, decât acele neplăcute.

Astfel fiind, noi putem contribuì la fericirea cuivà sau înmulțind numărul mulțumirilor sau micșorând pe acel al simțirilor dureroase. Și o putem face într'o măsură îndestul de mare pe ambele căi.

Mulțumirile cari alcătuesc baza tuturor sunt datorite stărei organice bune. Cu drept cuvânt s'a spus în toate vremurile că sănătatea este temelia fericirei. Nici o mulțumire nu ne înlătură durerile fizice, nici una prin urmare nu va merita să-i jertfim sănătatea, bunul nostru cel mai prețios. — Starea și activitatea corporală, în primul loc cea musculară, pot da nenumărate mulțumiri. O plimbare prelungită în natură, șuitul dealurilor, danțul, sporturile, gimnastica, legănatul bărcei sau al hamacului, plimbatul în trăsură sau în sanie, — câtă plăcere nu ne pot da!

Activitatea simțurilor este de asemenea isvor de bunăstare sufletească. Bucate gustoase, parfumuri plăcute, o orânduire estetică a locuinței, o haină curată și veselă, un smoc de flori, o priveliște frumoasă, o muzică dulce, fotografii cari să reproducă minunile lumei, iată mijloace foarte simple și la îndemâna celor mai modeste venituri, mijloace cu cari putem procurà distracții sănătoase, mulțumiri înviorătoare cari să îndemne și să împuternicească sufletul.

Îmbelșugat rod de mulțumire ne dă inteligența în activitatea ei. O convorbire vioae, un schimb de glume, povestirea unei întâmplări noi, sborul fantaziei, desfătările

www.digibuc.ro

citítului şi ale călătoriei, gustarea operelor de artă, sunt forţe cu care înfrângem multe necazuri. Dar cele mai puternice însufleţiri ni le dă afectivitatea. In domeniul ei selecţiunea educatorului e şi mai riguroasă şi mai anevoi de făcut. A te şti iubit de ai tăi e sprijinul cel mai tare, a-i iubì, pârghia cu care răzbaţi orice nevoe. Bucuria de a-ţi asugurà familia împotriva lipsei, satisfacţia de a fi respectat, mulţumirea de a şti că alţii nădăjduesc în sprijinul tău, credinţa tăcută că ai la cine te'ndreptà în nevoe, măgullrea de a fi făcut cuiva bine, mândrìa de a fi lucrat pentru o idee măreaţă, fala de a-ţi fi jertfit averea sau munca pentru ţară... sunt atâtea mulţumiri din cari putem pune la 'ndemână tuturor.

Să amintim în fine şi activitatea noastră producătoare : plăcerea de a munci, muscular sau intelectual, mulţumirea de a cântărì cu gândul efortul de voinţă, de hotărîre şi statornicie, până să izbutim într'o întreprindere, etc.

Grădina cultivată de tine, obiectele izvodite pentru a face cuivà plăcere, picturile şi desemnele după opere celebre, fotografiile luate în amintirea unuì moment însemnat, nu trebuesc judecate după valoarea lor estetică, ci după valoarea lor afectivă, i-am zice morală : câtă plăface aceluia care le primeşte. Orice obiect, ca şi oricare om, nu are o singură înfăţişare sau o singură valoare în societate. Să ne dăm osteneala ca să descoperim cât mai multe din ele.

In această privinţă noi Românii suntem mai sălbatici decât alte popoare. Pentru noi un tablou, dacă nu e de Rafael, nu plăteşte mare lucru, o grădină, alta decât cea din Versailles, nu ne mişcă. Să vie aceasta dela grosolănia spiritului de analiză? Să vie dela incapacitatea de a judecà prin noi înşine? Şi lipsa sufletească pe care o semnalăm acì este una din multele pricini pentru cari Ronâmii trăiesc într'o continuă plictiseală, tânjesc dorind imposibiìlul, nu preţeusc excepţionala frumuseţă şi bogăţie a ţăreì lor şi nu aduc cea mai mică îmbunătăţire traiului lor zilnic. Le lipseşte spiritul nuanţelor în gândire şi simţire.

www.digibuc.ro

„Ori mult, ori nimic" pare a fi lozinca lor. . .

Din fericire această lacună o poate înlătură cultura.

Am zis că unul din cele două scopuri ale educaţiunei este contribuirea la fericirea individului şi am văzut că mijloacele nu lipsesc. Măestria educatorului va stà în selecţiunea sensaţiilor şi mulţumirilor de dat — vom vedeà mai jos criteriile, după cari are a o face — şi în deprinderile copilului cu o activitate şi musculară şi intelectuală, şi afectivă şi morală, *cumpătată, normală, sănătoasă.* E firesc ca omul să urmărească o plăcere, cuminţenia veacurilor ne spune însă să nu căutăm mulţumirile nici cu orice preţ, nici oricând. Subordinarea unei porniri oricare, alteia *mai* ne spune însă să nu căutăm mulţumirile nici cu orice preţ *de căpetenie,* sau măcar mai urgentă, iată prima treapta a înţelepciunei, iar puterea de a rezistà durerei, de a suferì greutatea unui necaz, de a înfruntà o lovitură pe care nu o putem înlătură, este un compliment necesar însăşi fericirei noastre. Cumpăna trebuitoare în această privinţă au s'o deie educaţia intelectuală propriu zisă, cea afectivă şi morală.

Dar şi deprinderea cu renunţări continue, cu îngenuncherea statornică a tuturor pornirilor, cu desăvârşita jertfă de sine, *orişicât* de creştinească ar fi ea, trebueşte definitiv condamnată şi aceasta în numele concepţiunei ştiinţifice a educaţiunei. Înfrângerea unei energii reprezintă muncă şi când ea nu e cheltuită în floosul societăţei sau al individului, ea este capital perdut.

Dacă la mijloacele arătate, *deprinderea, căutarea şi alegerea mulţumirilor sănătoase şi prielnice,* a acelor care *înviorează şi susţin,* adăogim mijloacele — să le zicem a-acestora preventive — cari preîntâmpină, cruţă pe individ de nemulţumiri şi necazuri viitoare, vom fi arătat *rot ce omeneşte e cu putinţă, ca contribuţiune la fericirea individuală* — Prudenţa, curajul, oţelirea trupului şi a sufletului, puterea de stăpânire şi alte câtevà, alcătuesc această a doua categorie a deprinderilor de urmărit în educaţiune. Dar despre dânsele vom vorbì cu prilejul educaţiunei morale.

www.digibuc.ro

B. Propăşirea societăţei.

Oamenii ca elemente constitutive ale societăţei pot contribuì pe două căi la propăşirea organismului social:

a) păstrând şi păzind echilibrul existent, ca sănătate fizică şi morală:

b) punând în slujba societăţei prisosul lor de muncă, de bunăstare, de talent, de putere de sacrificiu, de dar creator.

Un individ care-şi îngrijeşte sănătatea şi nu devine un focar de desgust, de contagiune şi de propagare de boli în generaţiile viitoare; un suflet echilibrat şi normal, care caută să rămâe în limitele sănătăţei morale, care îşi agoniseşte cinstit hrana lui şi a celor către cari şi-a luat răspunderea, acel om este un factor de progres social cu mult mau preţios decât micul talent producător, care îşi permite orice abatere, ca preţ veseliei şi distracţiunei ce poate procurà câte odată semenilor săi. Marea mulţime nu se înşală când preţueşte mai puţin pe un actor mediocru decât pe un ciobotar om de treabă. Talentul mujlociu nu o poate despăgubì de relele unei puitări şovăelnice şi fără scrupule.

De asemenea un individ, deşi egoist, dat echilibrat, cuminte, cumpătat şi care nu jigneşte pe nime, este un element social superior devotaţilor cu orice preţ, cari în dorinţa de a face bine ùnora calcă nesăbuit în picioare drepturile şi cerinţele cele mai legitime ale altora.

Când echilibrul şi bunăstarea mijlocie ale societăţei sunt asigurate şi propăşirea devine cu putinţă. Această propăşire este întrevăzută, prevestită şi pregătită, *aşa* ca marea mulţime s'o primească şi s'o realizeze, de către talentele cu osebire mari, de către minţi creatoare cu adevărat excepţionale, *cu educaţia acestora, se însărcinează însă natura*! . . . Pedagogia nu are să se ocupe decât de ceeace nevoea impune masseì, de ceeace zilnic poate fàptuì marea mulţime . . . Iată dece nu vom stăruì acì nici asupra descoperirilor, a invenţiunilor şi a luminoaselor creaţiuni

www.digibuc.ro

artistice, cari au ridicat omenirea cu așà de mult deasupra animalității, i-au mărit bunastarea și puterea de propășire materială, i-au asiguat desfătarea artistică și puterea de stăpânire asupra naturei — nici asupra educațiunei ce au primit autorii lor.

Noi, simplii muritori, meniți suntem să contribuim la propășire cu mijloace mai modeste : 1) împuternicind miezul de rezistență împotriva elementelor distrugătoare, 2) mărind numărul acelora cari alcătuesc *mediul* favorabil arătărei și prosperărei talentelor producătoare. Asemenea talente se nasc cu mult mai adeseori decât o credem ; ele pier însă din lipsă de condițiuni sociale prielnice desvoltărei și producerei lor.

Mai putem contribui la progresul omenirei punând în serviciul altora *prisosul* nostru de muncă și putere de sacrificiu și stăruim în deosebi asupra cuvântului prisos, el exprimă un principiu foarte însemnat, *acela al necesității de subordonare în acțiunile noastre.*

Nici un individ nu poate fi însă folositor altora fără un corp relativ sănătos, fără o organizare sufletească mai aleasă, fără o profesiune cu care să-și câștige viața. Iată de ce vom zice că societatea — și familia în primul loc, — e datoare să deie fiecărui membru al ei cât mai mult din următoarele bunuri : *sănătate, cultură sufletească* și *mijloace de traiu cinstit.* Aceasta alcătuește prima îndatorire a societății față de individ și prin urmare dreptul nealterabil al fiecărui din noi față de gruparea socială în care trăim.

Dar și individul are îndatoriri față de societate. Cari sunt ele ne spune Morala. Chemarea educatorului, ca și acea a preotului, ca și și acea a familiei, este să arate acele îndatoriri, să le semnaleze și să contribue ca fiecare copil să le poată cândvà îndeplini. O educație complectă nu se poate concepe fără obligațiunea de a aduce la cunoștința individului și *îndatoririle* și *răspunderea* ce implică traiul în societate. Acest compliment de educație îl fac în alte țări preotul și familia. La noi nu-l face nime . . .

De unde rezultă obligațiunea noastră față de societate?

www.digibuc.ro

Cele mai multe ușurări de traiu de cari ne bucurăm, însăși posibilitatea propășirei și a desfătărilor sufletești, sunt datorite condițiunilor în cari ne aflăm astăzi, adică muncei desfășurate de generațiunile trecute. Ne-am folosit și ne folosim de bine facerile acestea, — nu este oare drept ca să contribuim, în schimb, ca acele binefaceri să facă un pas mai departe, sau măcar să treacă neștirbite celor cari vor veni după noi?

Dealtmintrelea un produs al propășirei omenești, produs care merge învederându-se treptat, este *împuternicirea simțului social, al solidarității* dintre oameni. In acest sens se face evoluția omenească. Dovezi avem nenumărate: înmulțirea instituțiilor filantropice, formarea unor agregate sociale din ce în ce mai stabile, împuținarea războaelor și tendința umanitară de a le înlătură pe deantregul, etc. etc.

Am găsit că ținta educațiunei este dublă, după cum dublă este și activitatea individului. Desvoltarea și exteriorizarea deplină a pornirilor lui, pe de-o parte, țărmurirea activității individuale în liniamentele impuse de bunul mers al societății, pe de alta, — iată *criteriile*, iată *normele*, după cari are a se face selecțiunea aptitudinilor de favorizat, iată și *îndreptările* și *justificările* Pedagogiei în lupta ei împotriva *pornirilor de înăbușit la fiecare din noi*. Tot ce poate ridică pe individ în *ochii lui proprii*, tot ce-i poate sporì energia, voea bună și valoarea lui producătoare (socială) fără *ca să vatăme* întru nimic *dreptul àltuia* sau acel al *grupului social* în care trăește, se consideră ca o dispozițiune de favorizat, de cultivat, de desvoltat. Orice *pornire vătămătoare*, fie peste un timp cât de îndepărtat, vătămătoare *stării sociale* sau chiar *însuși individului*, — societatea sufere pe urmele acțiunilor nesăbuite, chiar a celor ce par mai neatârnate de dânsa — trebuește oprită, stavilită, combătută, înăbușită.

www.digibuc.ro

Mijloace educative.
Impărţirea Pedagogiei.

Pentru a înrâurì asupra individului într'un fel anumit, trebue să cunoaştem mersul firesc al desvoltărei omeneşti, de oarece împotriva naturei nu putem luptà. In acest scop cerem ajutorul Fiziologiei şi al Psihologiei. Mijloacele arătate de aceste două ştiinţi, ca cele mai bune, le vom numì *mijloace educative*.

Intre cele mai însemnate mijloace — cu toate vom face cunoştinţă pe măsură ce vom tractà în deosebi fiecare chestiune pedagogică — vom cità deocamdată traiul în condiţiuni higienice şi mişcarea, necesare propăşirei corpului, instrucţia şi cultivarea artelor, trebuitoare pentru desvoltarea minţei, deprinderile şi exemplele bune, mijloace folosite pentru formarea inimei.

Activitatea îndreptată în sensul desvoltărei corporale o vom numì *educaţie fizică*; acea care ţinteşte la perfecţionarea inteligenţei, *educaţie intelectuală*; iar lucrarea care are drept menire formarea caracterului, o vom chemà *educaţie morală*.

Astfel fiind, împărţim Pedagogia generală în trei mari capitole corespunzătoare celor trei înfăţişări ale activităţei pedagogice.

Educaţia fizică.

Desvoltarea corpului însemnă sporirea forţelor, — care implică şi pe acea a volumului, — mărirea puterei de rezistenţă la intemperii şi la muncă, aptitudinea de a face mişcările cu uşurinţă, cu înlesnire, cu siguranţă şi cu cheltuiala cea mai mică de forţă. Corpul cultivat are mişcările firesti, line şi graţioase, spre osebire de cel fără deprinderea exerciţiilor corporale, rămas greoiu, stângaciu, nesigur şi tremurător şi care în fiece acţiune consumă de două ori mai multă energie decât îi trebueşte.

www.digibuc.ro

Să nu ne gândim însă la lucruri mari și extraordinare, nici la mijloace costisitoare, când vorbim despre educația fizică cuvenită fiecăruia. Nu artiști în danț și gimnastică, nu campioni în sporturi, nu uriași sau luptători celebri, are școala de pregătit. Ceeace ce se urmărește în educația fizică *a tuturor* este exact numai ceeace *ne trebúe tuturor* : putința de a rezistà la un mers prelungit, la un urcuș greoiu, la oboseală, la nesomn ; oarecare pregătire pentru a luptà cu primejdiile ; vigoarea de a nu ne lăsà biruiți de orice schimbare atmosferică, ușurința, mlădierea, ghibăcia și exactitatea în mișcările zilnice. A merge lin și fără afectație, a te ținea foresc și grațios, a apucà exact, a mânuì cu îndemnare și siguranță o coasă, o pușcă, o mătură sau o furcă, este tot atât de artistic și de prețios pentru educația generală, este tot atât de demn de râvnit, ca și a jucà frumos sau a împletì cu grație. *Mlădierea de a face orice mișcare cu exactitate și siguranță, iată ceeace alcătuește elementul estetic al educației fizice.* Educatorul este acela care va să pue preț pe orice amănunt al ținutei și al mișcărei, căci numai el știe însemnătatea mare ce are fiecare element în alcătuirea individualității omenești.

Exactitatea și siguranța mișcărilor este o calitate neprețuită chiar pentru educația artistică și cea intelectuală. După noi, ea poate slujì drept măsură unor calități morale anumite. Dar despre aceste toate vom vorbì la capitolele corespunzătoare.

Desvoltarea fizică presupune ca punct de plecare o bună stare organică. Iată dece putem zice că *temelia ei este traiul în condițiuni higienice.*

Să examinăm câtevà din aceste condițiuni. Vom face-o exclusiv din punct de vedere educativ, lăsând în afară orice explicare științifică.

§. 1. Hrana.

La hrană avem de considerat calitatea, cantitatea și varietatea ei, precum și regularitatea meselor.

Hrana trebue să fie substanțială, să cuprindă elemen-

www.digibuc.ro

tele constitutive ale organismului nostru sub un volum relativ mic. Ea mai trebue să fie uşor de mistuit, adică să nu ceară digestiunei o energie organică în disproporţie, fie cu valoarea ei hrănitoare, fie cu puterile obişnuite ale individului care o primeşte. Alimentele să fie proaspete, bine păstrate, curat pregătite, inteligent combinate şi proporţionate la fiecare masă. In asemenea însuşiri se îndeverează inteligenţa gospodinei.

Copiii vor fi feriţi de mâncări prea grase, de alcool, cafea, ceaiu, şi condimente. O prejudecată împotriva căreia trebueşte luptat este oprirea dela dulce şi acru. Zahărul este un element preţios în desvoltarea muşchilor. Mamele vor consultà în această privinţă un manual de higienă sau, şi mai bine, pe doctorul casei.

Cât priveşte cantitatea hranei, ar fi ca natura să hotărască cât trebueşte copilului în fiece moment dat. Instinctul slujeşte mai bine decât cea mai inteligentă mamă. Sunt însă cazuri, o recunoaştem, când instinctul nu călăuzeşte îndestul, când inteligenţa trebue să intervină. Copilul mănâncă bucate cari nu-i priesc sau într'o cătime mai mare decât poate dovedì stocamul lui. Fără câtevà experienţe însă, *absolut certe*, nu avem dreptul să ţermurim cu socoteli riscate, porţiunea de mâncare a copilului. Să ne gândim că cu hrana primită el trebue să-şi înlocuiască ţesărutile arse, să producă căldura trebuitoare şi să crească. Dacă nu e necesar ca un copil să fie gras, nu e un bine nici să rămâe pipernicit. Câte staturi mici şi slăbite nu sunt datorite exclusiv chibzuinţei nepotrivite a părinţilor!

Trebuinţa de variaţie în alimente reprezintă o necesitate a stomacului, cevà mai puţin simţită la copii decât la oamenii maturi, dar necontestabilă. Gospodina inteligentă va căutà să nu jertfească calităţile mai sus pomenite — cantitatea şi calitatea — în folosul varietăţei. Aceasta din urmă nu poate ţineà locul celor dintâiu.

Copiii digerând mai repede decât oamenii mari, e de nevoe ca dânşii să mănânce mai des. Deprinderea cu mân-

www.digibuc.ro

care mai puțină, dată la răstimpuri mai mici, poate oprì și dela ispita de a mâneà mai mult decât cere nevoea.

Dar esențialul în nutrirea copiilor este ca mesele să fie regulate și îndestul de depărtate, pentru ca o digestie să nu întrerupă pe alta. Intreg aparatul nostru digestiv funcționează mai bine, când îl deprindem cu pauze și muncă la anumite timpuri. O disciplinare a lui se impune, chiar dela cea mai fragedă vârstă.

Dar și excesul cu această deprindere poate fi o greșală. Omul care se îmbolnăvește fiindcă a întârziat masa cu câteva ore, dă dovadă de o inferioritate organică foarte regretabilă.

§. 2. **Imbrăcămintea.**

Rolul îmbrăcămintei este de a ne ferì de temperaturile extreme ale mediului și de a ne păstrà cât mai neschimbată pe acea a corpului nostru.

Hainele de lână sunt cele mai bune, ca fiind rele conducătoare de căldură, la temperaturile mari. Tot ele feresc mai bine și de umezeală.

Bumbacul este preferabil pentru rufărie. El absoarbe transpirația, se poate spălà și ține potrivită temperatura corpului, fiind și el un rău conducător de căldură.

Mătasa și ața, cari lasă să treacă mai cu înlesnire căldura, le folosim decâte ori avem nevoe să pierdem din înfierbântarea corpului nostru : la petreceri, la plimbări în plin aer etc.

Intr'un timp dat copilul pierde mai multă căldură de cât noi, fiindcă suprafața corpului lui e mai mare, proporțional cu volumul, decât a noastră. De acì vine că el răcește mai lesne, cu toată mlădierea mai mare a organismului, cu toată vigoarea de a reacționà împotriva influențelor exterioare, mai însemnată mult decât în vârstele ulterioare.

Deprinderea copiilor să îndure frigul, deprinderea arătată de higienişti ca cel mai propriu mijloc pentru oțe-

www.digibuc.ro

lirea organismului, este combătută de către marele pedagog H. Spencer. Mamele care doresc să facă cum e mai bine, să studieze cu băgare de seamă amândouă părerile și apoi să observe *ce* se potrivește cu firea copiilor lor. Dacă oțelirea organismului este un rezultat prețios, cheltuirea întregei forțe organice în o continuă producere de căldură, cu care să se înlocuiască acea risipă în vânt — iar ca urmare pipernicirea corpului — încă dă de gândit.

Colorarea îmbrăcămintei are și ea mare însemnătate. Cu cât se apropie sau se îndepărtează de negru sau de alb, ea atrage mai mult sau mai puțin razele solare, poate rezistà mai bine sau mai rău la spălat, poate înrâurì favorabil sau protivnic asupra sistemului nervos. Pentru toate aceste motive, la copii sunt de preferat colorile deschise și vesele.

Deasemenea trebuește preferată peutru dânșii îmbrăcămintea eftină. Cu cât o putem spălà și schimbà mai des, cu cât copilul se joacă fără să-i aibă grija, cu atât sănătatea acestuia este în spor, iar noi toți în câștig. Prin aceasta nu condamnăm luxul. Cerem numai ca copilul să nu-și jertfească libertatea jocului unei haine și să nu se deprindă a da o însemnătate, pe care n'o merită, eleganței și scumpetei acesteia. Părinții cărora starea socială le îngădue luxul *în acele condiții*, pot să-l facă fără nici o vătămare pentru nime.

O caracteristică a vieței copilărești este nevoea de mișcare fără întrerupere. In vederea acestei nevoi hainele copiilor trebuesc să fie ușoare și slobode, să nu împiedice nici o mișcare, fie ea cât de capricioasă. Almintrelea copilul își modifică mișcările așà ca să nu simtă jugul hainei și contractează gesturi nefirești, ticuri urâte, ținută defectuoasă, sau chiar o desvoltare inegală a celor două părți simetrice ale corpului.

După aceleași norme sunt de ales încălțămintea și îmbrăcămintea capului : forma să fie comodă, materialul prim ușor și rău conducător de căldură, totul îndestul de eftin ca să se schimbe de câte ori cere nevoea.

www.digibuc.ro

Corsetul nu are ce căutà în îmbrăcămintea unui om înainte ca corpul să fie ajuns la deplina lui desvoltare, — lucru care nu se întâmplă decât după 20 de ani. Intrebuinţarea lui la copii este o nebunie goală.

§. 3. **Locuinţa.**

La locuinţă avem de considerat următoarele :

a) aşezarea casei,

b) lumina pe care o primeşte,

c) aerul, temperatura şi calitatea acestuia.

O casă este sănătoasă dacă e ridicată sus dela pământ, dacă nu este umedă, dacă pereţii nu-i sunt prea subţiri încât să-şi schimbe prea lesne temperatura camerelor şi dacă îşi primeşte lumina dinspre răsărit, miază-zi sau apus. Odăile dela miază noapte pot fi bune numai pentru căldurile mari de vară.

Camerele să fie înalte în tavan şi cu ferești mari aşà ca să poată înmagazinà mult aer şi lumină multă. E de dorit ca pereţii să fie albi sau zugrăviţi în culori deschise, şi pentru a lăsà casei înfăţişarea de veselie trebuitoare vârstei copilăreşti şi pentru a sili gospodinele să-i cureţe mai des.

Aerul va fi primenit de câtevà ori pe zi. Sistemul de ventilaţie cel mai sigur este tot cel primitiv : deschiderea ferestrelor şi a uşilor cât sunt ele de mari. Primejdia curentelor, cu oarecare băgare de seamă se poate înlăturà.

Temperatura locuinţei trebueşte ferită de extreme. Iarna camerele vor fi încăzite între 16—18 C. şi păstrate pe cât cu putinţă la aceeaşi temperatură. Incălzitul mai practic în ţară la noi este acel cu lemne în sobe de olane, cari pot ventilà dând o căldură potrivită şi plăcută. Sistemul cu cărbuni are neajunsuri, iar despre calorifere nu e de vorbit până ce nu se vor eftenì.

De mare însemnătate este *calitatea* aerului. Foarte multe boale vin numai din traiul într'un aer stricat. In afară de primenire, despre care am vorbit mai sus, de mare nece-

www.digibuc.ro

sitate pentru păstrarea unui aer cât mai bun, este curăţenia strictă a corpului şi a îmbrăcămintei noastre, a locuinţei şi împrejurimilor acesteia. Curăţenia corpului se întreţine cu spălături îmbelşugate, cu băi dese, cu rufărie totdeauna curată şi haine necontenit aerisite. Nu este lux schimbarea mai deasă a îmbrăcămintei. Adeseori ea este numai dovada unei simţiri mai fine, a unui nas mai rafinat şi a unui mare respect pentru omenire. Francezul are o vorbă însemnată : „la propreté est une demi-vertu", iar Englezul măsoară civilizaţia unui popor, după săpunul cât îl întrebuinţează.

Casa are şi ea nevoe de multă îngrijire. Să nu confundăm însă curăţenia ei cu ordinea. Multe locuinţe au ordinea, puţine au curăţenia şi foarte puţine pe amândouă. Dacă ambele calităţi nu pot fi împreună să preferăm pe cea mai necesară.

Condiţiunile de căpetenie ale unei bune îngrijiri, sunt lipsa de praf, lumina şi aerul mult în odae. De aci nevoea ca tavanul, podeaua şi chiar mobilele să fie cât mai lucii, mai impermeabile, mai lunecoase, ca să reziste colbului, iar scuturatul zilnic, lucrare de mare valoare higienică, să nu fie o simplă strămutare a microbilor de pe scânduri pe masă şi viceversa, ci o îndepărtare definitivă a lor.

Deasemenea are mare însemnătate buna întreţinere a curţei şi a stradelor. O grădinuţă cu vegetaţie bogată primeneşte şi purifică aerul. Câţivà pomi aşezaţi în faţa stradei sunt o pavăză nepreţuită pentru o gospodărie. Stropitul grădinei şi al străzilor sunt o necesitate în lupta noastră împotriva microbilor.

Dar dacă curăţenia casei este o lucrare foarte folositoare pentru buna stare a familiei, sdruncinarea gospodăriei din temelie, în fiece săptămână, sub pretextul grijitului, e o pacoste. Ea reprezintă imposibilitate de obihnă pentru toţi şi muncă, neproporţionată cu rezultatul căpătat, pentru gospodină.

www.digibuc.ro

§. 4. Mişcarea.

O altă condiţiune higienică de mare însemnătate este mişcarea. Sub impulsul ei toată fiinţa noastră se'nviorează. Respiraţia, circulaţia, digestia şi îndepărtarea substanţelor netrebuitoare, funcţionarea musculaturei, buna dispoziţie sufletească, oglindirea mai exactă a inteligenţei, toate capătă o vigoare şi o înlesnire de activitate particulare.

Mişcarea câtă trebue fiecărui individ, ca el să ajungă la această bunăstare zilnică, variază şi cu capitalul de energie organică de care dispune, dar şi cu cantitatea şi felul de muncă obişnuit. De oarece capitalul reconstituant al forţelor noastre este aceeaşi alimentaţie şi aceeaşi odihnă zilnică, individul care risipeşte în muncă intelectuală, nu va puteà cheltuì mult cu muşchiĭ şi viceversa. Cu drept cuvânt susţine doctorul Mosso că gimnastica şi sporturile în şcolile cu programe încărcate, aşà cum sunt acele franceze italiene şi române, *nu alcătuesc decât o nouă* supramuncă. Exerciţiile musculare sunt o cheltueală de forţă mai uşoară decât învăţătura, este adevărat, dar şi ele sunt tot cheltueală. Pentru buna stare generală a individului, pentru înlăturarea supramuncei, este de preferat să consacrăm exerciţiilor corporale mai mult timp decum o facem astăzi, dar cu condiţiunea expresă ca acel timp să-l luăm dela munca intelectuală şi nu dela odihnă.

Mişcarea poate fi mai intensivă sau mai lină, mai îndelung susţinută sau mai scurtă. Higieniştii, luând mersul obişnuit drept mijlocie, drept termen de comparaţie şi de măsură, socot că pentru buna funcţionare a organismului trebuesc individului 2 ore de mers pe zi, sau o mişcare echivalentă ca cheltueală de energie, deşì poate mai scurtă.

Vom cercetà mai departe, cu prilejul desvoltărei, a propăşirei corporale, exerciţiile musculare obişnuit întrebuinţate ca mijloace educative.

www.digibuc.ro

§. 5. **Somnul şi odihna.**

Dar dacă mişcarea e folositoare, odihna este de absolută trebuinţă. Ca şi mişcarea, odihna are nevoe să fie prelungită, pentru a lăsà timp să se îndeplinească şi discordarea nervilor şi acea a muşchilor.

Odihna poate fi absolută, cum este în timpul somnului, sau numai relativă, cum o aflăm în distracţii şi recreaţiile şcolare.

In toată perioada creşterei, somnul mult este de rigoare. Nu vom statornicì noi timpul anumit cât îi trebueşte acordat, — natura o face mai bine. Vom adăogì numai că nu tot somnul are aceeaşi valoare reconstituantă. Somnul din vremea nopţei, când liniştea e desăvârşită şi aerul răcorit, nu poate fi înlocuit cu cel din timpul zilei. „Culcatul de vreme şi sculatul de dimineaţă" rămâne deci un precept educativ în picioare, — cu condiţia nestrămutată ca orele dăruite somnului să nu fie nicioadtă mai puţine de 8—9 din 24. Copiii mai mici de 14 ani au nevoe de cevà mai mult.

Cu cât e mai adânc somnul, cu atât el este mai de preţ. Copiii vor fi deprinşi să doarmă în întuneric, singuri în pat şi pe cât se poate fără întrerupere, decuseară până'n ziuă. Ferindu-i de orice impresie puternică, — greutatea digestiei, sgomot mare, etc. — noi le dăm putinţa să doarmă fără vise şi deci să se odihnească cât mai deplin.

In ce priveşte recreaţiile, ele trebuesc prelungite cu mult peste timpul cât li se dă în zilele noastre. Deasemenea sunt de respectat masa şi digestia copiilor. Cetitul în vremea mâncărei şi lucrul, oricât de uşor, în recreaţii, trebuesc oprite prin Regulament.

§. 6. **Desvoltarea corpului. Exerciţii musculare.**

Perfecţionarea fizică se capătă prin ajutorul exerciţiilor musculare — unele mai mult, altele mai puţin sistematice, făcute cu statornicie timp îndelungat.

www.digibuc.ro

Exerciţii musculare avem multe dar nu toate de aceeaşi valoare educativă. Din acestea educatorul va face o alegere potrivită şi cu mediul fizic în care se găseşte şi cu sănătatea şi vârsta copilului, ba chiar şi cu situaţia şi vremea de care dispune acesta.

Exerciţiile musculare cari pot îndeplini rolul educativ mai sus arătat sunt : suitul la munţi — exerciţiu fără seamăn pentru desvoltarea plămânilor — săritul, agăţatul, danţul, înnotatul şi vâslitul, patinatul, călăritul, jocul cu mingea, scrima, vânatul, gimnastica, gospodăritul, lucrul manual, lucrul pământului, jocurile de copii în felul celor combinate de Froebel, etc.

Nu vom stărui asupra fiecăruia din ele. Să amintim totuşi că valoarea unui exerciţiu corporal se măsură după pluralitatea muşchilor puşi în mişcare, după numărul mai mare de muşchi folosiţi simultaneu — vom numi această însuşire *complexitatea mişcărei* — după cum el se face sau nu în aer liber, după primejdiile la cari expune şi foloasele ce poate da desvoltărei în alte direcţiuni, etc. Aşà bunăoară sporturile, jocul cu mingea, danţul desvoltă şi spiritul de sociabilitate, pe când munca câmpului şi grădinăritul îmboldesc spre singurătate şi meditaţiune. Innotatul poate fi un ajutor pentru conservarea individului, lucrul manual dă îndemânare şi fineţă simţurilor. Un amănunt de căpetenie căruia trebueşte dat preţ în alegerea exerciţiilor musculare este întru cât pot acestea pune în joc spiritul de iniţiativă, întru cât pot desvoltà curajul şi simţul răspunderei.

Dacă luăm în considerare totalul însuşirilor arătate, vom găsì că exerciţiul muscular cel mai jos pe treapta educativă este gimnastica. Fiind însă mijlocul cel mai eftin şi mai uşor de folosit cu grupe mari de copii, cu toată înfăţişarea ei de exerciţiu factice, gimnastica se păstrează în şcoală cu sfinţenie.

Pe baza însuşirilor arătate mai sus, vom stabilì patru categorii de exerciţii corporale :

www.digibuc.ro

1) gimnastica,
2) jocuri de copii,
3) sporturile cu exerciţiile zilnice, ca mersul, etc.
4) lucrul manual, gospodăritul, lucrul câmpului.

Sunt două sisteme de gimnastică, unul german, care astăzi cată să evolueze în spre jocurile de copii, şi altul suedez. Deosebirea dintre aceste sisteme vine dela tensiunea musculară mai mare sau mai mică, dela alegerea mişcărilor, mai îndepărtate sau mai aproape de cele firești, etc.

Jocurile de copii sunt mişcări imitative însoţite de cântec. Ele pun în joc inteligenţa şi simţul artistic şi pot alcătuì o distracţiune preţioasă chiar pentru oamenii mari.

Sporturile sunt exerciţiile cele mai plăcute şi, necontestat, cele mai eficace, dar cer vreme multă, ba unele chiar şi condiţiuni băneşti excepţionale.

Gospodăritul şi lucrul câmpului fiind munca zilnică a ţăranului, pentru dânsul ele nu pot alcătuì un mijloc educativ şi cu atât mai puţin o distracţiune. Numai în păturile sociale mai avute pot ele aveà o asemenea întrebuinţare. Mai este de observat că nu toate mişcările acestor ocupaţiuni pot fi folosite ca exerciţii de perfecţiomare corporală.

Exerciţiile musculare, la mare cinste în antichitate, sunt chemate astăzi să contribue la restabilirea echilibrului sufletesc, rupt de câtvà timp de către excesul muncei intelectuale. Am văzut mai sus cu ce condiţie ar puteà-o ele face. Ele cată să înlocuiască viaţa sedentară şi meditativă, cerută de cultivarea exclusivă a inteligenţei, cu o alta mai activă, mai firească şi mai sănătoasă, întru cât răspunde deodată mai multor trebuinţi ale firei. Omul este o maşină complexă, munca simplificată şi îndreptată într'o direcţie unică nu-i poate convenì vreme îndelungată.

S'a făcut de mulţi următoarea observaţiune: generaţiunea actuală, cultă şi inteligentă, nu are maturitatea şi autoritatea morală de care a dat atâtea dovezi cea tre-

www.digibuc.ro

cută. Părinţii noştri au fost *mai oameni* decât noi, deşi aveau mai puţină carte şi chiar mai puţină agerime intelectuală. Această lipsă sufletească, lipsa de maturitate morală, vine, între multe altele, şi dela copleşirea conştiinţei cu idei neutilizate şi neutilizabile — adevărat lest sufletesc care imobilizează atâta energie nervoasă — dar şi dela îndreptarea activităţei noastre într'o direcţie unică şi unilaterală.

O îmbunătăţire urgentă în educaţia tineretului este deci şi o uşurare a programelor şi selecţiunea mai riguroasă a inteligenţelor capabile să asimileze atâta material de gândire, dar şi îndrumarea noastră, a tuturor, spre mai multă muncă fizică. Pe buna stare corporală se sprijină în primul loc perfecţionarea morală. Numai în al doilea rând vine fineţa intelectuală cu înrâurirea ei. Pornirile, sentimentele noastre, puterea de stăpânire, statornicia şi hotărîrea, egala dispoziţiune sufletească, tot atâtea elemente fundamentale ale caracterului nostru, atârnă de buna noastră stare organică şi deprinderile noastre, nu de convingeri, cu atât mai puţin de bogăţia cunoştinţelor. Dacă în principiul *mens sana in corpore sano*, luăm cuvântul *mens* în înţelesul de suflet în tripla lui manifestare, — trebue să recunoaştem atunci că ştiinţa modernă are tot temeiul să reîntegreze acel principiu antic în toate drepturile lui.
Dar dacă facem apel la cultura fizică pentru a luptà împotriva supramuncei intelectuale şi a slăbiciunei morale, să băgăm de seamă că un exces în acea direcţiune, sau măcar ridicarea prea sus în însemnătate a culturei fizice, ne-ar duce la lipsuri tot atât de primejdioase din punct de vedere social, cât şi acelea pe care le avem de înlăturat în momentul de faţă. Intre istovire nervoasă şi bestialitate, nu este nimic de ales.

www.digibuc.ro

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ.

Numim inteligență activitatea prin care luăm cunoștință de fenomenele din jurul nostru, din corpul și sufletul nostru, activitatea prin care constatăm raporturile dintre noi și mediul în care trăim, precum și raporturile dintre cele înconjurătoare, independent de noi.

Inteligența nu este o lucrare unitară, ci o complexitate de lucrări ce variază între dânsele, în nuanțe și proporții, poate chiar până la infinit. Este deci o greșală să întrebuințăm cuvântul de inteligență într'un înțeles țărmurit, iar greșala ajunge neertată când cu acel cuvânt numim însușirea de șiretlic, de sburdălnicie șgomotoasă, de viociune autoritară sau de vigoare extraordinară a instinctului de conservare. Aceste nu sunt manifestări intelectuale. La numirea de inteligență, corespund alte însușiri mai înalte și mai rari : o agerime în a vedeà clar și exact lucrurile, o predispoziție mai aleasă în a se emancipà de nevoile de toată clipa și a privì departe în timp și spațiu, etc.

Inteligența reprezintă o mare cheltueală de energie nervoasă și deci un substrat material corespunzător îmbelșugat. Ea poate aveà numeroase nuanțe și chiar nenumărate grade. Dela lucrătorul inteligent care mulțumește pe stăpânul său și până la un Newton sau un Goethe, există tot atâtea trepte, probabil, câte sunt speciile animale dela amfioxus la om. Cu aceasta nu căutăm să stabilim între oameni o ierarhie pe baza inteligenței. Drepturile tuturor sunt egale întru cât se reazemă pe nevoi înnăscute și deci reale. Trebue însă să recunoaștem că chiar între indivizii inteligenți deosebirile pot fi izbitoare, trebue să ne deprindem a nu luà orice viociune drept un talent plin de făgăduință, orice scânteere a ochilor drept manifestări de superioritate, orice invenție croitorească drept o înfățișare de geniu.

Inteligența este cu atât mai mare cu cât ea se prezintă

www.digibuc.ro

mai bogată, mai complexă şi mai rezistentă, cu cât facultăţile sau lucrările de detail cari o alcătuesc sunt mai puternice şi mai rodnice. Deşi atât de variat nuanţată, inteligenţa prezintă două aspecte generale uşor de deosebit : 1) aspectul de oglindire exactă şi mlădioasă, de pătrundere ageră şi deplină, a fenomenelor din jurul nostru, — aceasta este inteligenţa propriu zisă ; 2) acela de putere producătoare : descoperiri de noi raporturi, de noi înfăţişări, combinări în forme şi proporţiuni necunoscute încă. Aspectul dintâiu este păstrarea trecutului, celălalt, pregătirea viitorului.

Puterea producătoare —talent sau geniu presupune un grad înalt de forţă de oglindire, pe când inteligenţa propriu zis poate există foarte aleasă şi fără darul creaţiunei.

In educaţie noi urmărim dezvoltarea inteligenţei propriu zisă, a puterei de pătrundere exactă, asigurarea tot mai temeinică a progresului intelectual *mediu*, luminarea mintală mai eficace a massei. Despre formarea talentului şi a geniilor nu avem a ne îngrijì. Acestora le trebuesc mijloace mari, mijloace pe cari natura singură le poate da. Recunoaştem că o educaţie greşită poate pune piedici unui talent, întârziindu-i deplinătatea desvoltărei sau cheltuind prea multă energie în direcţiuni protivnice chemărei lui. Dar din această observaţiune o singură concluzie se poate trage : necesitatea absolută ca educatorul să aibă pe lângă pătrundere psigologică şi o cultură în cât mai multe direcţiuni.

Lucrările cari alcătuesc inteligenţa se sprijină una pe alta, se complectează şi se împuternicesc reciproc, aşà încât distingerea lor este foarte anevoioasă când am cătà s'o facem la minţile desvoltate sau măcar mature. In schimb această distingere devine uşoară la copii, la sălbateci, la inteligenţele bolnave sau rău organizate, la animale. Acestea au şi fost subiectele asupra cărora s'au studiat lucrările intelectuale, cu osebire în forma lor rudimentară.

Unele din aceste lucrări slujesc la adunarea materialu-

www.digibuc.ro

lui de gândire, altele la așezarea și păstrarea lui, altele în fine sunt operații de organizare, de prelucrare, de construire. In grupa întâia intră *Percepția* și *Apercepția*, în a doua *Memoria* cu formele mai primitive ale *Imaginației* (reproductivă și determinativă), în cea de-a treia *Generalizarea, Abstracția, Judecata, Raționamentul, Imaginația combinativă.*

Am greșì dacă ne-am închipuì că aceste forme ale activității intelectuale apar în conștiința individului succesiv și exact în ordinea arătată mai sus. Primirea celor întâiu impresii aduce dela sine punerea în joc a memoriei și a puterei de organizare, oricât de fragmentar s'ar face aceasta; imaginarea precede foarte adese reproducerea exactă a memoriei; judecata și raționamentul se arată la unii copii mai înainte ca ei să fi adunat material sensibil cât de cât îndestulător; și așă mai departe. Putem stabilì însă un lucru: cu cât un copil are o moștenire intelectuală mai bogată, au atât lucrările de organizare mintală apar mai de timpuriu, mergând aproape simultan cu acele de acumulare, așà fel că la dânsul adunarea materialului se face dela început cu mai puțină risipă de forță, mai lesnicios, mai plăcut și mai îmbelșugat.

Observațiunea aceasta ne-ar puteà explicà de ce orășenì burghezi cu inteligența măsurată și mai puțin adâncă, pot totuși agonisì într'un timp dat mai multe cunoștinți de cât săteni cu mintea largă și scânteetoare. Țăranii, cari obișnuit au belșugul intelectual, n'au instrumentul gândirei îndestul de exercitat. Nu sunt superiori intelectualicește orășenii, dar ce muncă nu le trebue celor dela țară ca să ne-o poată deveđì aceasta! Ceeace perfecționează mintea, este exercițiul ei prelungit. De acì nevoea de cultură.

Din cele arătate până acum putem găsì înțelesul de dat vorbelor *desvoltare intelectuală*: mărirea forței de acumulare, de păstrare și de organizare; perfecționarea instrumentului de gândire; sporirea energiei de cugetare și a puterei de rezistență la muncă intelectuală.

Educația inteligenței, al cărei mijloc exterior este in-

www.digibuc.ro

strucţia, e o lucrare de prima necesitate întrucât constatat este că inteligenţa mijlocie, bine cultivată, poate înfrânge în luptă — cu mijloace deopotrivă de cinstite — poate înfrânge, zicem, minţi mai puternice dar neorganizate. Un exemplu.

Ţăranul român are o lărgime he gândire, o sensibilitate intelectuală, o ascuţime a spiritului şi o îndemânarea de pătrundere, cu totul neobişnuite. Dovada o avem în literatura lui, în filosofia proverbelor lui, în artisticul zicătorilor lui. Şi totuşi pe el îl dovedesc şi Evreul şi Grecul şi Polonul, — numai fiindcă aceştia au o inteligenţă mai lucrată, mai organizată, mai exact adaptată mediului înconjurător. Aceste însuşiri alcătuesc ceeace se cheamă disciplina intelectuală, forţă sufletească, pe care cultura şi *numai* cultura o pate da !

Dacă instrucţiunea stoarce prea multă energie, pricina poate fi datorită unei rele distribuiri a muncei, unei anticipări a sforţărei, unei greşite proporţionări a ei cu forţele individuale cari o primesc. Până să ajungă înginerul să fixeze drumul cel mai scurt între două localităţi, câte cotituri nu va fi făcut el, câtă risipă de muncă şi de timp ! Şi câţi alţii nu vor fi rătăcit mai înainte pe acolo !

In afară de însuşirile fundamentale pe cari le-am văzut mai sus, cultura mai dă uşurinţă şi agerime în munca intelectuală, maleabilitate în a cuprinde lesne şi exact gândul altora, ne dă puncte de vedere mai generale, mai largi, după cari să judecăm oamenii şi lucrurile, un orizont deschis în care în răgaz să se cristalizeze gusturile, ideile, credinţele şi convingerile noastre. Cultura intelectuală ne face mai îngăduitori şi mai senini la cuget, întru cât ne explică patimile şi căderile celor mulţi. De pe vârfurile înalte, toate îşi capătă proporţiile adevărate !

www.digibuc.ro

MUNCA INTELECTUALĂ INCONȘTIENTA.

Lucrările intelectuale arătate mai sus se pot toate petrece și în stare inconștientă. De câteori nu ne trezim din somn cu idei, cu soluții de probleme, cu hotărâri și cu inspirațiuni zadarnic căutate în preziuă. Și ceeace pare cu osebire prețios este că lucrarea inconștientă se face mai scurt, mai simplu și cu mai puțină osteneală simțită. Mașina pusă în joc de sforțarea vroită lucrează în timpul somnului, iar dimineața ne dă rezultatele de-a gata.

Nu putem însă aștepta totul dela munca inconștientă, de oarece temelia ei stă în însăși tensiunea din timpul zilei, sau a zilelor precedente. Numai atunci vom găsì în inconștientul nostru cevà, când vom căutà, când vom urmăradică vom pune stăruință în munca conștientă. Inspirațiile se datoresc unei munci din vremuri uitate, dar tot muncei.

Lucrările mintale primordiale, percepția și imaginația, sunt acele cari iau o mai mare întindere în timpul somnului. De ací și proporția mai mare a inspirațiilor poetice asupra celor științifice sau filozofice, ca rezultat al muncei inconștiente.

Această activitate neștiută de noi ne explică visele, joc de imagini și de sensații, ea ne poate explicà până la un punct presimțirile și simpatiile nemotivate.

Să nu ne bucurăm însă prea tare când creerul nostru lucrează în timpul somnului. Câștigul ne-ar fi mai mare dacă el în acest timp s'a odihnì deplin. Forțele pe cari el le consumă cu această prelungi e de muncă, sunt tot ale noastre.

§. I. Percepția.

Primirea impresiunilor din afară și localizarea lor, adică determinarea în conștiință a locului din spațiu de unde vin a organului prin care le primim, precum și a altor mici caracteristice, constitue actul percepției. Cum vedem ea este

www.digibuc.ro

o lucrare mintală suprapusă activităţei simţurilor şi de care nu se poate despărţi.

Simţurile cu care omul cunoaşte lumea înconjurătoare se desvoltă cu mult mai curând decât conştiinţa, sau simţul cu care dânsul ia *deplină ştire* despre cele primite, simţite şi gândite de dânsul. Natura dă întâiu ceea ce-i mai grabnic : mijloacele de a cunoaşte şi îndepărta primejdiile. Pentru acest motiv vom vorbi şi noi mai întâi despre percepţia axternă şi apoi despre cea internă.

Percepţia externă.

Simţul organic, simţurile externe propriu zise şi cel muscular, funcţionează din cele dintâi zile adunând materialul din care se vor desface cunoştinţele, creaţiunile, convingerile şi motivele noastre.

Percepţia nu încetează decât odată cu noi. Ea nu se face însă tot pe atât de distinct, de complect, de conştient şi de îmbelşugat în cursul întregei vieţi. Nebuloasă şi fără ordine la început, percepţia se desăvârşeşte în vârsta forţei intelectuale, iar către bătrâneţe înaintate ea devine mai îngustă, mai sărăcăcioasă şi mai greşită.

Ca lucrare vroită, intenţionată, percepţia se numeşte *spirit de observare.* Imputernicită astfel de atenţiune, ea este isvorul principal de îmbogăţire mintală.

Calităţi hotărîtoare pentru un spirit observator sunt fineţa şi vigoarea simţurilor, dar foarte preţios element este şi exactitatea localizărei. Cele dintâi însuşiri atârnă în primul loc de moştenire, ultima, de cultură.

Din Psihologie ştim că spiritul observator este şi cantitativ şi calitativ foarte osebit dela un individ la altul. Nu simţim cu toţii tot pe atât de bine şi tot pe atât de mult. Ba încă fiecare e determinat să simtă într'o direcţie anumită mai mult decât în alta. Un om vede mai repede linia caraghioasă a unei fizionomii, altul pe cea tragică ; unul observă cu mai multă plăcere schimbările din natură, altul ticurile omeneşti ; unul înmagazinează, chiar

www.digibuc.ro

fără voe, sunete și sgomote, altul colori și forme, un al treilea, sensații mai modeste de gust și de miros. — Există între noi din naștere o diferențiare foarte însemnată în privința felului de a percepe și anume: și *cât* și *ce* percepem mai bine.

Această diferențiare a percepției la rândul ei înrâurește memoria și chiar întregul fel de a gândi și a simți al individului. In conștiință e ca în lume: cei mai tari sunt cei mai mari. Inpresiile mai puternice, sau mai multe de același fel, se păstrează mai bine, fiindcă se sprijină și se asociază mai strâns, devin elementul preponderent în conștiință, devin materialul aperceptiv pentru ideile abstracte și formează astfel un *temperament intelectul osebit*, o *înfățișare mintală distinctă*, care se manifestă tot mai lesnicios și mai des, umbrind dispozițiunile și pornirile protivnice, aruncându-le din ce în ce mai adânc în întunericul inconștientului și câte odată al uitării definitive.

Știința a stabilit patru tipuri perceptive bine caracterizate, după simțul predomnitor în sensibilitatea generală:

1) tipul vizual,
2) tipul auditiv,
3) tipul motor,
4) tipul normal sau echilibrat.

Sunt indivizi pe cari îi stăpânește absolut ochiul. Materialul de gândire, plăceri, motive de acțiune, totul se învârtește în jurul sensațiilor vizuale. In vorba lor predomnesc expresiile cari arată icoane, în acțiunile lor, ceeace poate face o impresie de văz puternică. Pictorii, sculptorii, arhitecții, adoratorii luxului și serbarilor, ai decorativului, ai focurilor de artificii, toți intră în această categorie. Din literatura nostră aparțin acestui tip Bolintineanu, Odobescu, Delavrancea, Coșbuc, Caragiale și alții.

In grupul al doilea punem pe indivizii la cari totul este subordonat auzului. Acì intră muzicanții, sensibilii la glasuri mângâioase, acei pe care sgomotul îi înspăimântă, acei cari își ascut urechia la cele mai slabe șoapte ale valurilor,

www.digibuc.ro

la cel mai tainic freamăt al frunzelor. Astfel de tipuri sunt O. Carp, Traian Dimitrescu, Octavian Goga.

Tipul motor cuprinde indivizii cari se mișcă pentru plăcerea de a se mișcà, strigă din simpla poftire de a-și pune în vibrare laringele, caută societatea pentru a-și descărcà prisosul de energie. Ceeace-i interesează pe aceștia în primul loc este sensația propriei lor activități. In acest grup intră harnicii, vioii, sburdalnicii, iubitorii de plimbare, de lume, de sporturi, toți acei cari simt o continuă nevoe de exteriorizare a forței nervoase.

Grupurile cele două dintâi reprezintă așà zisul temperament intelectual contemplativ sau meditativ, grupul din urmă pe cel activ. Pe cât cel dintâi se desfată în vibrări ușcare și impresii line, consumându-și forța nervoasă mai mult oglindind lumea, adică într'o activitate impalpabilă pentru marea mulțime, pe atât acest din urmă simte trebuința unei puternice lupte, a unei statornici rezistențe din partea mediului, și își cheltuește energia așà ca lumea toată s'o simtă.

Tipul motor, după părerea generală este cel mai sănătos, mai aproape de normală. Poate că e numai mai aproape de natură...

Al patrulea tip, impropriu numit și neutru, este acel la care cele trei simțuri principale sunt desvoltate aproape în aceeași proporție. Acest tip care variază între cea mai mică și cea mai mare desvoltare și fineță a simțurilor, cuprinde mințile echilibrate, cumințí, normale, cari pot fi simple mediocrități, inteligenți alese, ori genii premergătoare.

Inviorarea excesivă și exclusivă a unuia din simțuri, care dă talente creatoare alese, cu osebire în artă, poate duce și la ruperea echilibrului mintal.

Din cele arătate până acum putem deduce rolul educatorului în cultura percepției. Acest rol constă în cunoașterea cât mai amănunțită a particularităților percepției, a lipsurilor și prisosurilor ei și în sprijinirea cât mai isbutită

www.digibuc.ro

a simţurilor neîndestulător desvoltate din fire, pentru păstratea echilibrului sufletesc. Educatorul va da copilului prilejul să primească impresii de tot felul şi va observà *dacă* le primeşte şi *cum* le primeşte — apoi, ca urmare, stăruind mai mult într'o direcţie decât în alta, atrăgând luarea aminte acolo unde lipseşte şi rectificând erorile, el va căutà să sporească şi să lumineze impresionabilitatea care până atunci érà greoae şi obtuză. Şi în fine, în lecţiuni sistematice, *cari nu vor fi prea apropiate* între ele, el va ordonà materialul sensibil adunat de către copil.

Mijloacele de folosit în acest scop sunt :

1) munca în gospodărie,
2) dexterităţile,
3) învăţământul intuitiv şi mai târziu ştiinţele naturale,
4) plimbările în natură.

O valoare educativă însemnată pentru afinarea simţurilor, este socotim noi, gospodăritul. Munca aceasta dacă e prea multă este o istovire, când se face însă, într'o gospodărie mică, bine organizată şi inteligent distribuită, ea este un mijloc educativ preţios, — mai ales pentru copiii cari nu pot aveà altele. Multe din fineţele femeei, din acele care-i alcătuesc o superioritate asupra bărbatului — exactitatea mişcărilor, siguranţa lor, mlădierea şi îndemânarea în toate, etc. — sunt probabil datorite acestei ocupăţiuni, Gospodăritul, care este o activitate foarte modestă, are măcar meritul de a fi mai proporţionată cu aptitudinile tuturor...

El poate deasemenea desvoltà câtevà calităţi morale. Invăţământul intuitiv şi ştiinţele naturale folosite pentru desvoltarea percepţiei, trebuesc altfel predate decât atunci când ţintim la câştigarea unor anumite cunoştinţi. Nu pluralitatea şi întregirea noţiunilor avem de urmărit în acest caz din urmă, ci afinarea simţurilor. Dar atunci trebue să ţinem seamă de legea desvoltărei sensibilităţei. Orice simţ nu primeşte la început decât puţine impresii şi numai pe cele izbitoare : ochiul nu distinge decât 4—5 colori aprinse, urechia, intervale mari, sunete puternice, me-

www.digibuc.ro

lodii clare și scurte, pipăitul, impresii grosolane, etc. Nu mai cu vremea și cu îndelungat exercițiu ajunge organul să prindă nuanțe din ce în ce mai fine și să-și îmbogățească materialul prim cu care va să contribue la activitatea intelectuală.

Aceleași norme sunt de observat și în folosirea dexterităților.

Mijlocul didactic cel mai sănătos însă, acela pe care va trebui să-l întrebuințăm cât mai mult și în familie și în școală, sunt plimbările în natură. Pe lângă o înrâurire binefăcătoare pe care o are contactul cu natura asupra sănătății, asupra moralului, asupra sociabilității copilului, trebue să semnalăm una și asupra inteligenței. Munca intelectuală, lipsită de încordarea și de străduințele nefirești ale clasului reglementat, devine spontană, senină și plăcută împrumutând parcă ceva din mersul liniștit și odihnitor al firei. Plimbările în natură pot în parte ferì de supramuncă. Dozarea cunoștințelor, așà cum o fac programele, are în totdeauna cevà artificial. Cel mai bun pedagog nu poate potrivì totalul de cunoștințe date cu puterile reale ale fiecăruia din elevii săi. In contactul cu natura, proporționarea aceasta se face dela sine : copiii deștepți adună cunoștinți îmbelșugate, cei mediocri, atât pe cât pot, cei slabi, nimic.... și fiecare inteligență și-a luat hrana câtă îi trebuià.

Intervenirea educatorului în organizarea sensațiunilor să fie numai în liniamente mari, de oarece organizarea aceasta se realizează dela sine în mintea omului. Sensațiile identice se contopesc în o sensație din ce în ce mai deplină și mai puternic împlântată în memoria noastră, acele deosebite se asociază în serii sau în mănunchiuri, după cum vin prin acelaș simț sau prin simțuri osebite. Impresiile venite dela acelaș obiect exterior — sau dela o grupă de obiecte formând un tot — alcătuesc chiar o asociațiune de mate însemnătate, un întreg numit de obiceiu *intuìtie*. Insemnătatea intuiției vine și dela faptul că ea este întâia combinare, întâiul agregat al elementelor sufle-

www.digibuc.ro

teşti primordiale, sensaţiile, dar şi dela aceea că ea formează primul *datum* perceptibil al inteligenţei, în progresul ei individual, primul întreg de gândire de care-şi dă seamă omul. Pestalozzi, cu darul lui extraordinar de ghicire, a şi ales intuiţia ca punct de plecare al întregului învăţământ.

Percepţia internă.

Puterea de a ne da seamă, de a urmări în toată desfăşurarea lor simţirile, ideile şi hotărîrile noastre, de a le cunoaşte *înainte* de a se fi tradus în afară, în vorbă şi fapte, acea putere o numim *simţ intern* sau *conştiinţă*, iar activitatea ei, *observaţie* sau *percepţie internă*.

Simţul intern se desvoltă târziu şi încet, el este ultima noastră achiziţiune sufletească. Omul vede întâi pe semenii lui, cunoaşte mediul lui încunjurător şi tocmai la urmă se vede pe dânsul, ia în fine cunoştinţă şi de „*eul*", de *sufletul său*, — In prima copilărie, această putere de reflexiune, — şi acî cuvântul îşi are înţelesul pur etimologic — lipseşte aproape cu desăvârşire.

Pentru formarea caracterului, împuternicirea simţului intern e de prima necesitate. Statornicia în bine, predominarea unor principii călăuze în faptele noastre, atârnă şi de puterea de inhibiţie şi de alţi factori, dar mai presus de toate, credem noi, de operaţia de cernere a pornirilor şi a ideilor noastre toate, de cernere prin prisma voinţei a convingerilor, a idealului nostru de viaţă, operaţie cari implică în mod fatal darul de a *privi* de a *scrută*, cele mai slabe stări de conştiinţă, *înainte*, ca ele să se exterioriZeze, *înainte* ca ele să se îndeplinească în faptă.

Conştiinţa se desvoltă în majoritatea cazurilor mai puţin ca simţurile externe, iar la mulţi indivizi rămâne cu totul rudimentară.

Am văzut cât de mult se disting oamenii în privinţa fineţei şi a puterei simţurilor externe. Deosebirile dintre dânşii cu privire la subtilitatea simţului intern sunt şi mai izbitoare. Dela individul care la orice neînţelegere dă cu

www.digibuc.ro

toporul și până la Ibsen, bunăoară, depărtarea e prăpăstioasă.

Desvoltarea simțului intern o dă contactul cu oamenii cari posedă acest dar, o dă deprinderea de a ne gândì înainte de a vorbì și a făptuì ceva, deprinderea cu recu'egerea sufletească, cu osebire în felul practicat de protestanți, dar mai presus de toate, o dă, socotim noi, cultura literară. Acì stă superioritatea culturei literaro-filozofice asupra celei pur științifice : cea dintâi poate formà inteligenți și caractere, fiindcă împuternicește reflexiunea, cea de a doua numai inteligenți. O dovadă am aveà și'n autobiografia lui Stuart Mill.

Când zicem însă cultură literară, noi nu ne gândim la cercetarea științifică asupra producțiunilor unei limbi și cu atât mai puțin la operația de inventariare ce alcătuește subiectul obișnuitelor lecțiuni de literatură, ci la gând din gândul autorului, simțire din simțirea acestuia, traiu din traiul lui.

Dacă luăm literatura în acest sens și'n acest scop, o riguroasă alegere a bucăților de încredințat vârstei copilărești se impune cu necesitate.

HALUCINAȚII ȘI ILUZII.

Se 'ntâmplă câteodată ca simțurile noastre să transmită creerului știri, cari nu corespund unor impresii existente. Auzim că ne cheamă, când nime nu ne-a rostit numele, vedem chipuri de oameni cari nu-s în preajma noastră. Asemenea impresii false se produc la orice simț și se numesc *halucinații*. Ele se produc fie ca manifestări trecătoare, în stările de congestie cerebrală, fie ca semne statornice și îngrijitoare, când se datoresc unei alterări a nervului în punctul intersecțiunei lui cu cererul. Halucinațiile stăruitoare sunt antemergătorul unor boale nervoase foarte grele.

Pe când halucinațiile sunt erori ale simțurilor, iluziile sunt greșeli ale percepției. Auzim un sunet la fereastră,

www.digibuc.ro

pe când sgomotul corespunzător se petrecuse la uşă, ni se pare glasul unei persoane anumite, pe când el fusese mîorlăitul unei pisici. Vedem mişcându-se umbra unui copac, iar noi o luăm drept un hoţ care se pitulează şi se apropie. Asemenea erori de localizare, asemenea interpretări greşite ale sensaţiunilor noastre se numesc *iluzii.* Ele sunt foarte obişnuite în viaţa copilului şi a omului primitiv şi alcătuesc temelia superstiţiilor şi a poveştilor fioroase, — alăturea cu halucinaţiunile, — poveşti cu care avem obiceiul să sguduim nervii copiilor, deşteptându-le spaima, stare sufletească împotriva căreia inteligenţa rudimentară nu poate reacţionà. Iluziunile au o însemnătate psihologică foarte mare : ele ne dovedesc că percepţia este o lucrare osebită de activitatea simţurilor, că ea se iveşte mai în urmă şi că e susceptibilă de propăşire. Pentru toate aceste considerente am numit-o noi o lucrare intelectuală, distinctă şi suprapusă activităţei simţurilor.

§. 2. **Memoria.**

In timpurile mai vechi memoria era socotită ca fiind una cu inteligenţa. Cine puteà să înmagazineze mult treceà chiar drept geniu. *Pic de la Mirandole* şi alţii de felul lui, minuni de cari cu respect pomeneşte Istoria, n'au fost decât memorii excepţionale. Această concepţie stăpâneşte în China şi astăzi.

In zilele noastre oamenii cad în extremitatea opusă. Memoria trece aproape drept o inferioritate intelectuală. A spune despre cinevà că are memorie, e sinonim cu a-l declara mediocru. Mulţi îşi fac chiar o glorie din faptul că nu ţin minte amănunte, ceeace-i tot aşà de potrivit ca şi a te mândrì că porţi ochelari....

Deşì lucrul e neaşteptat, părerea modernilor e mai greşită decât a celor vechi. Cea mai vânjoasă putere de combinare, de creare, nu poate nimic plăzmuì fără un material bogat din care *va să aleagă,* — sensaţii, icoane, idei —

www.digibuc.ro

material căpătat din atingerea cu mediul și îndelung păstrat în creerul nostru, adică supus prelucrărei lente și inconștiente, care singură poate da pecetea propriei personalități. Pentru ca inteligența să producă mult, are nevoe *și de material mult.*

Psiho-fiziologia a dovedit că păstrarea, care-i temelia memoriei, se datorește plasticității creerului, adică însușirei materiale rezultând din belșugul și fineța substanței nervoase. Dar un asemenea belșug al substratului material este și condiția fundamentală a inteligenței ! Iată dacî că putem zice, că deșî o memorie însemnată poate există cu o inteligență deabià mijlocie, fără o memorie puternică, nu poate există inteligență distinsă.

Noi nu ne dăm seamă de valoarea reală a memoriei, fiindcă lipsa ei totală e o anomalie extraordinar de rară și fiindcă atât pe scara animală, cât și în evoluția omului, ambele aceste manifestări psihice merg paralel. O memorie puternică și exactă va fi deci pentru noi dascălii, o prezumțiune de inteligență aleasă, fără mare risc de a ne fi înșelat.

Un filozof, care a prețuit memoria înainte ca Psihologia să-i fi dat dovezile trebuitoare, e Schopenhauer. El sosocoteà chiar, că nebunia nu e datorită decât unei alterări a memoriei.

Memoria are un rol însemnat în alcătuirea caracterului. Inconsecuența, schimbarea de principii conducătoare, capriciul, se datoresc în mare parte, socotim noi, slăbirei stărilor sufletești vechi. Orice impresie actuală e în genere mai puternică decât una amintită. Când însă păstrarea se face neîndestulător, stările sefletești vechi, acele carî alcătuesc avutul și personalitatea indivîdului, se șterg într'atâta, încât cea mai neînsemnată impresie nouă hotărăște pe individ la acțiune. Nici o luptă sufletească nu are loc, de oarece nu fusese nimic în conștiință, care să ție cumpănă noului venit. De acî impresia de ușurătate, de nestatornicie, de toană, ori lipsă de scrupule. — Slăbi-

www.digibuc.ro

ciunea voinței, ca stare permanentă, încă s'ar puteà explicà printr'o insuficiență a păstrărei.

Deasemenea îndărătnicia și autoritarismul exagerat al bătrânilor se datoresc de multe ori tot unui defect al memoriei, anume istovirei acesteia. Vine un timp când creerul nu mai are capital pentru achiziţiuni nouă, pentru adaptări la alte condiţiuni de viaţă. Toţi ştim că bătrânii nu găsesc frumos şi bun — vorbim de majoritatea lor, sunt doar şi excepţii — decât ceeace au cunoscut în tinereţe ca atare ; nu admit ca copiii lor să se poarte cu dânşii altfel decum se purtau când erau mici, şi aşà mai departe. La aceştia păstrarea s'a făcut în cele mai bune condiţiuni ; lor le lipseşte plasticitatea de a primì şi înmagazinà cevà nou, de a modificà cele ştiute şi trăite prin alte achiziţiuni, prin alte cerinţi de traiu, lor le lipseşte puterea de a merge cu viaţa mai departe.

Am puteà explicà şi alte defecte de caracter prin singură alterarea sau neîndestularea memoriei.

Insemnătatea cea mai mare a memoriei însă, este rolul avut în alcătuirea cadrelor noastre obişnuite de gândire, a ideilor de timp, de coexistenţă, spaţiu, de succesiune şi cauzalitate.

Sunt trei lucrări cari alcătuesc operaţia memoriei : 1) *păstrarea*, 2) *amintirea* sau *reproducerea*, 3) *localizarea* sau determinarea amănunţită a stărilor de conştiinţă, care determinare slujeşte la orientarea amintirei, la fixarea într'un loc dat, a fiecărui element sufletesc din şiragul materialului adunat.

Păstrarea, temelia pe care se reazemă totul, nu este îndestulătoare. Fără darul de a învià ideile, atunci când ele ne trebuesc, foloasele memoriei rămân neînsemnate. Când prezintă această lipsă, i se zice memoriei greoae, îndărătnică, brută sau masivă.

Păstrarea atârnă de plasticitatea creerului, însuşire care se reduce la belşugul şi fineţa de constituire a substanţei cerebrale. Asupra plasticităţei, cultura nu are putere. Sin-

www.digibuc.ro

gură medicina o poate înrâuri, îmbunătăţind starea fiziologică a individului.

Amintirea este rechemarea ideilor din inconştient, este luminarea unor impresii vechi, este trecerea încă odată prin oglinda conştiinţei. Această operaţie se face mai lesne sau mai greu, după condiţiunile în cari s'a făcut primirea, după intensitatea păstrărei, şi după starea fiziologică şi psihologică a individului în momentul reproducerei.

Localizarea este cunoaşterea exactă a determinativelor unei cunoştinţi : *când, de unde* am primit-o *cu ce* se leagă, *ce loc* ocupă într'un şir dat de impresii, etc. Ea este vârful piramidei, este ultima complectare a memoriei şi aceea care face trăsătura de adevărată deosebire, după părerea noastră, între memorie şi imaginaţie reproductivă. Prin puterea ei se desfac, din materialul adunat, ideile noastre de timp, şi anume din încrucişarea şi combinarea *seriilor* de impresiuni venite din lumea exterioară cu *seria* de sensaţii musculare şi organice. Tot ea e care hotărăşte cristalizarea „eului" nostru şi distingerea activităţei proprii, de activitatea altora, şi imitată numai de către noi. Ea dă preciziunea, ea face cu putinţă controlul gândirilor noastre, prin urmare şi ştiinţa.

Localizarea, care se clarifică în conştiinţă cea din urmă din operaţiile memoriei, dispare cea mai curând. Câţi scriitori nu reproduc ideile altora, cu deplină convingere că inspiraţia e a lor, numai fiindcă au uitat de unde le luase. Walter Scott şi Macaulag nu sunt singurele exemple de alterare în memorie. Ea nu este o activitate pe deplin conştientă în fiece minut, după cum nici elementele ei determinative nu se păstrează în amintire pentru totdeauna. Ci rămân ca stări *subconştiente* active, adică înrîuresc în fel anumit ideile pe cari le însoţesc cândvà în conştiinţă. Sunt şi indivizi la cari elementele de determinare se pierd cu desăvârşire. Cu asemenea lipsuri de memorie, s'ar descoperi zilnic praful de puşcă ! Să mai amintim în fine şi oameni a căror memorie ne uimeşte prin nămolul de amă-

www.digibuc.ro

nunte, prin belșugul de elemente, cu care-și localizează fiecare impresie din trecutul cel mai îndepărtat.

Memoria variază foarte mult la deosebiții indivizi. Unul păstrează până la bătrâneță o putere de înmagazinare uimitoare, altul se istovește curând și foarte cu puțin. La unul amintirea se face lesnicios, la altul cu anevoe. Unii reproduc cu preciziune și în raporturile în cari au primit impresiunile, la cei mai mulți reproducerea e cu totul falșificată. Să ne mai amintim din Psihologie și cum evoluează ea în cursul vieții individuale, ca să ne dăm seamă de nenumăratele variațiuni pe cari le poate prezintà memoria.

Vom deosebì la memorie două forme mai caracteristice.

I-a formă. Toți am observat că mulți copii pot păstrà și reproduce exact în felul cum le-au primit idei nepătrunse, dacă nu chiar absolut neînțelese. Recitează poezii în limbi străine imitând perfect intonațiile cele mai dramatice, reproduc melodii al căror cuprins sentimental e mai presus de puterea lor de pricepere, subliniază ironii și glume nepricepute, etc. Cu acest dar, de înregistrare minuțioasă și reproducere întocmai, uimesc ei pe neștiutorii de Psihologie și trec drept minuni de inteligență. Cam la aceasta se reduc obișnuitele talente precoce în muzică, teatru și literatură : la o imitare desăvârșită. Memoria lucrează în acest caz întocmai ca o placă fonografică, — dar nici nu dă mai mult decât fonograful. Cu modele bune rezultatul e cuviincios, altfel, nu.

Această formă a memoriei care rezultă din predomnirea plasticității brute asupra finețe de organizare cerebrală, *deși caracteristică vieței copilărești*, persistă la unii indivizi toată viața. Cel astfel înzestrat, uimește galeria teatrelor cu reproducerea la rând a numelor tuturor spectatorilor prezenți, sau cu aceea a numerelor cetite pe câtevà sute de bilete de bancă.

Vom numì această formă a memoriei *plastică* sau *brută*.

A II-a formă. Pe când unii reproduc fără nici o mo-

www.digibuc.ro

dificare, oricare ar fi materialul sufletesc şi oricare ar fi combinaţia sau asociaţia în care acest material s'ar *înfăţişà* alţii nu pot păstrà decât anumite categorii de impresii, şi *în raporturi anumite*, în calupuri *particulare felului* lor de a gândì. De acì nevoia pentru aceştia de o prelucrare a cunoştinţelor în *chiar actul primirei*, de o orânduire a acestora în sensul particularităţei lor de memorizare. Am zis de memorizare şi nu de pricepere, pentrucă cerinţa de care vorbim rămâne independentă de apercepţie, dovadă că ea se arată chiar la acumularea de material sensibil. Ur exemplu. Pe când A ţine minte orice grupare de cifre, B nu o poate face decât cu sprijinutori de felul următor : numărul . . . este cuprins între . . . 4500 şi 5000 bunăoară. . . e alcătuit din atâtea cifre . . . perechi sau nu etc. C reproduce mai lesne cetind *la rând* cifrele componente ale numărului, D are alt calup.

Ca să-şi însemne în minte cînd s'a născut cutare om, B pune data în legătură cu anul lui de naştere sau cu cevà analog. Ca să înveţe prepoziţiile latineşti sau germane, B zice : . . . atâtea încep cu litera *a*, atâtea cu *i* etc.

La forma brută a memoriei, plasticitatea erà din belşug — lipseà şi concurenţa în cheltuirea capitalului intelectual — la această formă, s'o numim *condiţionată*, plasticitatea e redusă şi se simte nevoea unei organizări speciale, fie şi factice, a materialului de primit. Forma brută se reazămă pe simţuri, cea de-a doua pe chibzuinţă, deci pe judecată şi raţionament.

Trebue să deosebim memoriei şi numeroase variaţiuni : memoria ochiului, a urechei, memoria ideilor abstracte, a numelor, a cifrelor, a figurilor, a formelor, etc.

Aceste distincţiuni au mare însemnătate pentru cine se ocupă cu educaţia şi în special cu învăţământul, pentrucă bunăoară ştiut e că ortografia şi hărţile geografice se reazemă pe memoria ochiului, învăţarea limbilor, mai mult pe acea a urechei, etc.

www.digibuc.ro

Păstrarea.

Păstrarea stărilor sufletești atârnă, după cum am zis, de plasticitatea creerului. Această plasticitate, foarte mare în copilărie, intensă încă în tinerețe, se reduce de tot pe la 70—80 de ani. La orice vârstă dată însă, ea e cu atât mai mare, cu cât suntem mai sănătoși, mai odihniți, mai lipsiți de grije și cu mintea mai liberă de impresiile exterioare. Unele din aceste condițiuni sunt de natură fiziologică, altele, psihologică.

Cunoștințele primite într'un moment când atenția e încordată, sau în starea de înviorare datorită unui sentiment (bucurie, durere, plăcere) se păstrează mai îndelung. Acele legate între ele prin raporturi logice, acele mai des repetate, se reproduc în conștiință mai lesne. Pentru acest motiv se spune că păstrarea atârnă de patru condițiuni psihologice principale și anume: *atenție*, *repetire*, *sentiment* și *asociație strânsă* între cele primite. Concluzia pedagogică care se impune din observațiile făcute până acì, este urmâtoarea. Lecțiile în care copilul are de îngrămădit cunoștinți să aibă loc în orele când pot fi îndeplinite cât mai multe din condițiunile arătate mai sus, iar dacă viociunea memoriei scade, să ne îndreptăm la medic, să îmbunătățim hrana copilului, să-i înmulțim orele de odihnă și de somn, să-i micșorăm munca, — nu să tăbărîm cu pedepse cari storc energia nervoasă și câtă mai rămăsese.

In internate copiii învață mai lesne decât în familie. Tăcerea, ordinea în muncă, izolarea de distracții dar mai ales de grijile casei, sunt condițiuni de mare însemnătate pentru cine urmărește înzestrarea minței cu o cheltuială nervoasă minimă. In condemnarea internatelor să avem în vedere și partea lor bună.

Iată și o încheere pur didactică. Institutorul va observà de ce variație a memoriei se bucură elevul și-l va ajutà să-și afle particularitățile de asociație pe cari se poate sprijini mai cu folos. El va face lecțiunile atrăgătoare pentru a deșteptà atenția și plăcerea, va lega ideile strâns

www.digibuc.ro

între ele făcându-le pricepute, şi se va reîntoarce în mai aprijini mai cu folos. El va face lecţiunile atrăgătoare pentru a deşteptà atenţia şi plăcerea, va lega ideile strâns între ele făcându-le pricepute, şi se va reîntoarce în mai multe rânduri asupra fiecărui capitol de cunoştinţi. Asupra multor din condiţiunile memoriei vom revenì mai departe. Să spunem cevà despre repetiţie.

Repeţirea exact în felul cum s'a făcut primirea, mecanizează cunoştinţele, adică le stoarce tot sucul intelectual şi le reduce la vorbe goale uşor de reprodus. De aceea nici nu trebueşte făcută decât acolo unde avem nevoe de mecanizare ; la cetire câtva timp, la unele socoteli, la exerciţiile de ortografie şi altele câtevà. Pentru toate celelalte lecţiuni sunt de preferat repeţirile sub formă schimbată. Aşà sunt rezumatele, aplicările, imitaţiunile, tablourile sinoptice, schiţele geografice, tablourile cronologice, paralelele etc. Lucrările scriptice cam acest rol îl şi au în învăţământ : *acela de mijloace de repeţire modificată.*

Reproducerea.

Păstrăm câteodată idei fără să le putem reproduce, — deabià doar le recunoaştem, când ni se înfăţişează încă odată. Cunoaştem din Psihologie exemplele clasice. cari învederează mai izbitor acest fapt. In asemenea cazuri materialul mintal rămâne fără mare folos pentru cultura individului.

Reproducerea atârnă în primul loc de păstrare, totuşi cu acelaş material ea se face mai bine în unele condiţiuni decât în altele. Sub stăpânirea unei emoţii, la atingerea unei asociaţii mintale strânse şi îmbelşugate, gândirile noastre se desfac şi se luminează cu uşurinţă ; ceeace a fost bine priceput, ceeace ne este mai familiar, se reproduce mai lesnicios. Dacă dimpotrivă suntem osteniţi, chinuiţi de griji sau slăbiţi de lipsă, dacă mintea a pierdut deprinderea de a înviorà impresiile, de a muncì şi a luptà, ideile se amintesc nespus de greu.

www.digibuc.ro

Elevii au în această privință o experiență bogată. Cu ce silă merge cartea la începutul anului, după două luni de distracție și de nelucrare, ce greu se amintesc cunoștințele la examen, când își simțesc capul istovit de muncă și nesomn, și ce lesne se fac toate în timpul anului. Deasemenea ei știu cât de ușor se memorizează dimineața și cum seara aceeași muncă se face cu anevoe.

Să nu socotim reproducerea ca o lucrare mecanică, ca o simplă reeditare a actului primirei. Foarte adesea ea contribue la priceperea definitivă a unor idei, la descoperirea nuanțelor de gândire, la stabilirea de noi raporturi și deci la împuternicirea păstrărei, chiar fără intervenirea profesorului

Localizarea.

Determinarea amănunțimilor primirei se face cu vârsta tot mai succint și mai prescurtat. Prin această economie de forță se învederează cea întâiu slăbire a memoriei. Mai târziu se ivesc incapacitatea de a păstrà și în fine greutatea de a reproduce cele știute de mult.

Ceeace-i mai însemnat în localizare, după cum spuneam și mai sus, este procesul inconștient pe urma căruia se formează acele cadre fundamentale ale gândirei noastre : ideea de succesiune și deci acea de timp și de cauzalitate, ideea de coexistență și deci acea de spațiu.

In cultura memoriei dascălul va aveà să se călăuzească de următoarele principii. Să nu ostenească memoria — nu putem ști în fiece caz până unde dânsa ar rezistà și în consecință să nu o pue în joc decât pentru idei folositoare. Să desvolte diferite variațiuni ale memoriei *în proporție* valorei lor, pentru cultura generală a individului și pentru profesiunea pe care acesta o urmărește. Să controleze cum localizează copilul. Nu susținem prin aceasta că profesorul să silească pe elevi a-și fixà în minte amănuntele de mică nsemnătate : *când, de unde* și *cum* au primit fie-

www.digibuc.ro

care impresie. Cerem numai ca el să controleze pe fiecare copil *dacă* localizează exact, iar cu acel care greşeşte, *să stărue* până când capătă deprinderea exactităţei în determinare.

Mijloace didactice speciale pentru cultura memoriei nu există şi nu pot există. Invăţarea versurilor, a numelor proprii, a datelor istorice... nu pot folosì decât memorizărei uşoare a versurilor, a numelor şi a cifrelor... Ceeace înrăureşte şi îmbunătăţeşte memoria moştenită este *modalitatea memorizărei* şi nu felul ideilor.

§. 3. **Atenţia.**

Inainte de a cerdetà facultăţile de prelucrare e de nevoe să vorbim despre atenţiune, a cărei însemnătate e de întreaga lume recunoscută. Munca mintală se face mai spornică cu ajutorul atenţiunei, facultăţile intelectuale, ca şi cele morale, capătă sub imboldul ei o intensitate îndoită. Putem zice că întreaga activitate omenească este împuternicită, bă chiar fundamental modificată de către dânsa.

Atenţia nu este o lucrare intelectuală osebită, ci un efort mai mare al nostru, o energie specială în adaos, o mărire de forţă a fiecărei lucrări. Ea reprezintă *condiţiunea* specială — cea mai bună — în care se face activitatea omenească şi *o modalitate* în deosebi de prielnică pentru izbândă a acestei activităţi.

Privim înaintea noastră fără să vedem mare lucru. Deodată ne fixăm mintea exclusiv într'un loc şi deosebim lucruri şi însuşiri pe cari nu le bănuisem cu o clipă mai înainte.

Auzim în depărtare un glas nedesluşit. Când ascultăm cu băgare de seamă, recunoaştem că e vocea unei anumite persoane, că vine din cutare direcţie, că se apropie sau se depărteză.

Ascultăm a lene explicarea unei lecţiuni. Totul ni se pare îndepărat şi străin. Deodată ne simţim atraşi de cele

www.digibuc.ro

spuse și *numai* de ele : ideile, mai adineaori nebuloase, se luminează, devin pricepute, se fac ale noastre proprii.

O supărare la care ne gândim necontenit ajunge de nesuferit, un scop pe care-l urmărim cu stăruință e pe jumătate ajuns.

Împrăștierea forței mintale o numim *distracție*, încordarea și concentrarea ei, *atențiune*. Atențiune numim deci starea sufletească în care diferitele lucrări psihice capătă energia cea mai mare și tot cu acest cuvânt numim și sporul de energie al acestei lucrări.

Ca stare sufletească atenția se manifestă în mod caracteristic atât în expresiunea feței cât și în modalitatea de conștiință. Manifestarea ei exteriaoră ni e tuturor cunoscută : încordarea mușchilor, ceeace dă corpului o ținută solemnă și aproape aspră, și imobilitatea prelungită ori repetirea exagerată a unor mișcări simple, uniforme și nestăpânite ; strălucirea extraordinară a ochilor ; expresiunea particulară a figurei.

Sufletește atenția se caracteruzează prin sensația unei puteri mai mari și prin succesiunea *la rând* a ideilor. Pe când obișnuit noi putem gândi la mai multe lucruri deodată 4 — 5 impresii pot fi oricând simultaneu conștiente — în starea de atenție ideile, fiecare mărită și extraordinar împuternicită, ni se înfățișează *câte una*. De acî și numirea de stare *monoideică* ce i se dă științificește.

O altă caracteristică psihică a atențiunei este că succesiunea stărilor de conștiință se face numai pe baza asociațiunilor logice. Pe când în starea de neatenție trecem de multe ori dela o idee la alta după legături întâmplătoare, în acea de atenție, singure raporturile logice pot aduce schimbul ideilor.

Deosebim atențiunei două însușiri : *intensitatea* sau încordarea și *durata*. Prelungirea mare a atenției e semn de maturitate intelectuală — de care nu toți oamenii maturi pot da dovadă — intensitatea, care poate fi de toate gradele la orice vârstă, ajunge câte odată până la exagerări bolnăvicioase.

www.digibuc.ro

Nu este o stare obișnuită atenţiunea, de aceea ne și obosește în gradul cel mai mare. Ea este aceea care dă naștere sleirilor intelectuale. nu munca propriu zisă.

Cu cât intensitatea e mai mare, cu atât în mod firesc durata devine mai scurtă. Idealul pedagogic ar fi o deprindere cu prelungirea atenţiunei, împiedecând ca intensitatea să ajungă prea mare. Asemenea stare e adevărata temelie a muncei statornice și sănătoase. Incordarea extremă poate fi prielnică în cazuri excepţionale, pentru aflarea de raporturi neștiute, pentru născocire, pentru descoperirea mijloacelor de scăpare în primejdie etc., dar ca stare obișnuită ea e absolut istovitoare.

Schimbarea deasă a obiectelor de învățământ, introducerea gimnasticei ca trecere dela o lecţie la alta, sunt mijloace obișnuite pentru a înviorà mintea, adică a *susţi neà* și *întreţine* atenţia. Să nu le folosim prea mult însă, căci dacă ele dau viociunea, tot ele duc și la o acuitate xagerată a atenţiei, de care trebue să ne ferim.

Din punct de vedere pedagogic, deosebim atenţiunei două forme : *vroită* și *nevroită.*

Numim nevroită atenţia care e determinată de intensitatea impresiuni or — în special a celor externe — acea a căreĭ direcţiune nu e dată de propria voe a individului, ci de circumstanţe și factori din afară. Așà e cazul în copilărie. Mintea este atrasă când într'o parte când în alta, fără să se poată împotrivì. Impresiile puternice, darul de suggestie al profesorului, sunt singure în stare să o *stăpâneascâ* și să o *fixeze* într'o direcţie *anumită.* lar direcţiunea, în care firesc se simte dusă atenţia fiecăruia, e hotărîtă de sensibilitatea specială, de aptitudinile înnăscute.

De acì nevoea de a ferì pe copii în timpul lecţiunilor de tot ce i-ar-puteà îndepărtà de fondul explicaţiei, de acì nevoea de liniște în clasă, de o anumită așezare a elevilor, așà ca ei să nu se distreze unul pe altul, de îmbrăcăminte și rechizite uniforme, etc. Tot pentru acelaș motiv e de dorit ca pereţii claselor să rămâe albi și fără tablouri.

Cu vârsta, copilul capătă deprinderea de a-și observà

www.digibuc.ro

și stăpânì gândul și, ajutat și de disciplina impusă de viața școlară și de *repețirea* stărei de atenție nevroită, ajunge să poată impune minței lui și direcția în care să meargă și momentul când să se încordeze. Cum însă puterea de stăpânire proprie se înfiripează pe încetul, despre o atenție voluntară nu putem vorbì înainte de 10—12 ani, nici chiar la copiii cei mai bine desvoltați.

Trecerea dela atenția involuntară la cea voluntară se face pe nesimțite și se datorește prelungirei tot mai mari și repețirei îndestul de dese a stărei de atenție nevroită. Talentul de vorbă al dascălului, folosirea procedeurilor celor mai apropiate de felul de a gândì al copiilor, ca și aceea a unui material didactic potrivit, orânduirea metodică a ideilor, digresiunile cu scop de a odihnì în răstimpuri mintea, etc. sunt mijloacele mai de căpetenie pentru susținerea atențiunei nevroite și deci pentru pregătirea celei vroite. Căci ceeace urmărim în cultura atențiunei este : 1) *puterea de direcționare*, 2) *aptitudinea de a fi atenți când vroim* și *cât vroim*, însușiri cari alcătuesc tocmai atenția *voluntară*.

Exercițiul cel mai bun pentru a începe educația atenți unei sunt dexterițățile, fiindcă ele cer muncă prelungită dar nu intensivă. Ele ar trebuì să predomine, împreună cu munca fizică, în tot timpul cursului primar. Am prevenì astfel și supramunca și desgustul pentru carte, de care sufăr toate inteligențele ce nu se ridică deasupra mijlociei. Acest desgust este o urmare firească. Orice activitate care ne cere sforțări prea mari, ne devine antipatică, ne răsvrătește și ne împinge să fugim de dânsa. Și's puțini copiii cari înainte de 10—12 ani să poată urmărì o muncă pur intelectuală fără o sforțare neobișnuită. Să nu ne minunăm deci dacă 70% din școlarii noștri, de îndată ce-au trecut ultimul examen, aruncă cu groază cartea și tot ce le amintește școala. E nedrept să se dea toată vina în seama institutorilor, vinovații sunt mai mulți.

www.digibuc.ro

§. 4. Generalizarea şi Abstracţia.

Impresiile primite prin simţuri, fie asociate, nu se păstrează neschimbate, ci se contopesc şi se modifică. Cele identice se suprapun formând *o singură icoană*, mai puternică decât fiecare din cele ce au alcătuit-o, cele asemănătoare îşi contopesc partea comună. Se întâmplă astfel cu materialul primit o continuă dezagregare : elementele comune contopindu-se alcătuesc o singură imagină puternică, o *reprezentare unică*; acele de deosebire, rămase palide şi fără sprijin în conştiinţă, se tot slăbesc şi dispar, pe măsură ce se înmulţesc impresiile primitive. Aşà iau naştere *noţiunile*, cari la rândul lor se transformă şi devin din ce în ce mai generale, cu cât sporeşte experienţa sau cultura individului.

Acest proces de dezagregare, de contopire şi întărire, este absolut inconştient, deşi îl putem face şi conştient.

Noţiunile se deosebesc în *concrete* şi *abstracte* după cum ele sunt reprezintarea unor obiecte de sine stătătoare în natură, sau numai acea a unor însuşiri. Astfel noţiunile de om, casă, pom, sunt concrete, acele de alb, mare, îndepărtat etc., abstracte. Procesul de continuă modificare se exercită şi cu unele şi cu altele în tot cursul vieţei, îndrumând ideile noastre spre forme din ce în ce mai largi, dar şi mai schematice.

Un proces identic se exercită asupra materialului minral al omenirei, în întreaga ei evoluţiune, punând deosebiri simţitoare între ideile osebitelor generaţiuni. Noi, bunăoară, gândim altfel decât bunicii noştri şi cu atât mai osebit decât cei ce au trăit în veacul trecut, sau încă pe vremea lui Ştefan.

Formarea noţiunilor concrete se numeşte *Generalizare*, aceea a noţiunilor abstracte, *Abstracţiune*. Aceste lucrări, foarte asemănătoare între ele, prelucrează materialul de gândire de care se vor folosi facultăţile de combinare propriu zisă, *Judecata*, *Raţionamentul* şi *Imaginaţia creatoare*.

www.digibuc.ro

Atât noţiunile cât şi combinările lor mai simple în judecăţi şi raţionamente, le numim obişnuit *idei.*

Generalizarea şi abstracţia sunt influenţate cu deosebire. de cultură. Trebue să recunoaştem însă că eterizarea intuiţilor în noţiuni se face mai lesnicios, mai repede şi mai vizibil în domeniul ştiinţilor, decât în acel al literilor. Generalizările şi abstracţiile în artă şi literatură sunt mai puţine, în genere mai greu de urmărit şi chiar de surprins, propriul artei fiind tocmai desvăluirea şi desfăşurarea din belşug, cu scop de a da impresii plastice şi sgudui-toare. In artă ideile generale sunt numai un sâmbure al complexului de amănunte sensibile. Pentru aceste motive, dar numai pentru acestea, pedagogii sunt îndreptăţiţi să susţină că educaţia ştiinţifică este cea mai potrivită să deprindă mintea cu treptatul suiş spre abstracţiuni.

Să nu ne închipuim însă că generalizarea şi abstracţiunea preced numai decât judecata, raţionamentul şi imaginaţia. Se întâmplă că cercetăm o sumă de impresii numai ca să descoperim elementele esenţiale, singurele cari merită să alcătuiască cuprinsul unei noţiuni. In asemenea caz facem un şir de judecăţi şi de raţionamente, pentru a obţineà deabià o noţiune. Repetăm ceeace am spus şi mai sus. Lucrările intelectuale, deşi nu apar toate deodată, se arat. curând în conştiinţă, dar se arată sub o formă rudimentară Ani de zile le trebuesc ca să treacă dela forma simplă cu care încep, la acea complexă a vârstei mature. La mulţi indivizi unele, dacă nu toate, rămân viaţa întreagă sub forma primitivă şi simplă din copilărie. In *acest mers spre perfecţionare ele se sprijină şi se ajută reciproc.* Nici una n'ar ajunge la deplinătatea de care e aptă, fără conlucrarea celorlalte a tuturor.

Mijlocul didactic cel mai potrivit pentru desvoltarea spiritului de abstracţie sunt, după cum s'a spus, ştiinţele cuprinzând în această grupă şi aşà numitul învăţământ intuitiv. Dascălul va urmări ca noţiunile copiilor să se formeze *exact,* atât în cuprinsul cât şi în sfera lor. Pentru

www.digibuc.ro

acest motiv el va merge pururea *foarte încet*. Dacă e adevărat că noţiunile sunt mai preţioase pentru propăşirea intelectuală decât reprezintările şi intuiţiile, să nu perdem din vedere că generalizarea pripită este isvorul tuturor erorilor, că ea este şi temelia superficialităţei

§ 5. Judecarea şi Raţionamentul.

Stabilirea raportului dintre două noţiuni este o lucrare numită *Judecată*, dar tot judecată zicem şi rezultatului acestei operaţii, produsului ei sufletesc, anume *unităţei de gândire* alcătuită din două noţiuni legate printr'un raport. Se întâmplă că pe lângă cele două noţiuni constitutive, numite după cum ştim subiect şi predicat, să intre în cuprinsul aceleeaşi judecăţi şi alte noţiuni. Judecata se zice atunci *desvoltată*, iar noţiunile secundare numite în Gramatică complimente şi atribute, slujesc să hotărască, să ţărmurească — sunt prin urmare simple determinative pe lângă cele principale.

Când între noţiuni arătăm însă mai multe raporturi judecata devine *complexă* sau *compusă*. In realitate ea e numai o înmănunchiere de mai multe judecăţi. Ceea ce hotărăşte deci numărul judecăţilor dintr'o gândire este numărul raporturilor şi nu acel al noţiunilor, iar deosebirea între o judecată simplă şi una desvoltată este exclusiv în privinţa gradului lor de generalizare.

Cea mai înaltă cugetare omenească, ca şi cea mai obişnuită oglindire mintală, nu-i decât o închegare, o combinare de noţiuni *fie între ele*, fie *cu* reprezintări, *cu* sentimente şi porniri, în asemenea unităţi de gândire, în judecăţi. Acestea pot sta izolate, neatârnate, după cum se pot combinà la rândul lor cu alţi întregi, în alte totaluri sufleteşti, cu gândirea mai complexă şi mai nuantată, în fraze, apoi în creaţiuni poetice, didactice, etc. Dintre toate formele relativ simple şi distincte ale cugetărei, judecata este cea mai lesne de deslusit în conştiinţă. Pentru acest

www.digibuc.ro

motiv ne slujim de dânsa ca punct de plecare în orice analiză a gândirei, fie în studiul Gramaticei, fie într'acel al Logicei.

Când raportul dintre două noţiuni este aşà de vizibil, încât mintea noastră *îl prinde dintr'odată*, se alcătueşte dela sine forma de gândire *numită Judecată*. Dacă însă raportul dintre două noţiuni nu poate fi aflat fără mijlocire, fără ajutorul unei *alte* noţiuni, atunci ia naştere o combinaţie mai complexă, având drept elemente constitutive imediate judecăţi — *cel puţin trei la număr* — şi care combinare se numeşte *Raţionament*.

Numirea de raţionament are iarăşi două înţelesuri, acela de lucrare, de *activitate mintală osebită*, şi acela de *produs* al lucrărei, când înseamnă o combinaţiune specială, anume aceea a *unor noţiuni combinate mai întâi în judecăţi*.

Acestei lucrări de stabilirea raporturilor *îndepărtate*, atât de îndepărtate că nu se pot aflà fără mijlocitori, îi deosebim două forme. Uneia i-am zice *ascendentă*, celeilalte *descendentă*, după cum mersul este dela noţiuni concrete şi determinate treptat spre altele tot mai generale, sau invers, dela noţiuni largi şi cuprinzătoare către altele speciale şi individuale. Cea dintâi formă se numeşte obişnuit *inducţie*, cea de-a doua *deducţie*, iar combinaţiunile de idei corespunzătoare lor, *raţionamente inductive* şi *silogisme*.

Asupra expresiunilor de analiză şi sinteză întrebuinţate în acelaş înţeles, logicianii nu se împacă: unii numesc analiză inducţia, alţii deducţia.

Ne vom opri acì cu cercetarea raţionamentelor, pentru a nu repetà cele învăţate în Logică, şi vom trece la observaţiuni pur pedagogice.

Obiectele de învăţământ cari exercită în deosebi puterea de raţionament sunt Matematicele, Ştiinţele experimentale şi cele sociale. Şi de oarece studiile sociale cer cultură pregătitoare întinsă şi poate chiar mai multă perspicacitate, pentru şcolile primare şi secundare inferioare,

www.digibuc.ro

întreaga răspundere a culturei raţionamentului rămâne grupelor două dintâi.

Matematicele formează spiritul de deducţie, ştiinţele experimentale pe cel de inducţie. Tot atât de necesare pentru propăşirea minţei, cele două înfăţişări ale raţionamentului au roluri deosebite : una cercetează şi află, cealaltă controlează şi verifică ; una descopere şi inventează, alta aplică şi perfecţionează. Ceeace trebueşte riguros cerut institutorului, ca şi profesorului secundar dealmintrelea, este asimilarea perfectă a mecanismului fiecărei forme de raţionament, este diferenţiarea desăvârşită a acestor două modalităţi de gândire şi folosirea lor *osebit* şi *cu regulă, potrivit* naturei ideilor din fiecare caz dat. Un raţionament inductiv trunchiat ori terminat în silogism, cum produc minţile nedisciplinate, este pentru cultura intelectuală o eroare tot aşà de grosolană ca şi judecata falşă ori rău construită, ca şi noţiunea neexactă, ca şi sensaţia rău localizată. In înlocuirea unei forme prin alta, — deşi rezultatul practic poate rămâneà acelaş — mai ales când această înlocuire se face sistematic în dauna uneia din ele, este din punct de vedere educativ, o greşală neîngăduită.

Dacă profesorul de matematică i se întâmplă rar să amestece inducţii pe unde nu trebuesc, aceasta vine dela faptul că ştiinţele matematice, — cele mai vechi şi cu cel mai restrâns câmp de cercetare, — au ajuns la o sistematizare, la o clădire, ce se confundă, aşà zicând, cu cea de cercetare. In trăsături generale, asimilarea în Matematici *nu* se poate face decât într'un singur fel, într'o *anumită* succesiune, iar această succesiune a fost fixată de înşişi întemeetorii acestor ştiinţi. Aşà fiind, un profesor de matematici nu poate fi prost *decât dacă* nu ştie materia, iar deosebirile dela bun la mai bun le dau fineţa şi cultura psihologică, sârguinţa şi munca conştiincioasă.

Nu tot acelaş lucru se întâmplă cu celelalte ştiinţi.

Nămolul de cunoştinţi şi organizarea lor mai slabă, fac cu putinţă fel de fel de aşezări ale cunoştinţilor. Multe din acestea pot fi bune, dar *mai multe* rele. In aceste ştiinţi

www.digibuc.ro

trebuesc dascălului pătrundere, cercetare proprie și mult mai multă pregătire pedagogică. Aceasta ne explică de ce profesorii buni de matematici se 'nmulțesc și dece institutorii p edau toți îndestul de cuviincios și Aritmetica și Geometria, pe când în toate celelalte ramuri de învățământ perfecționarea didactică se face încă așteptată — în marea majoritate a cazurilor —și la profesori și la institutori. In științele sociale complexitatea fiind mai mare, rătăcirea e și mai ușoară.

Nu e departe vremea când Matematicile erau pricepute abià de 10% din elevi. Această lipsă se datorià ignoranței institutorilor noștri. In Matematici fiecare cunoștință se sprijină pe altele și dacă inelele anteriaore lipsesc, gândirea nu poate păși mai departe. Astfel fiind, totul atârnă dela primele cunoștinți din Aritmetică. Cu un început rău în această ramură, priceperea Matematicilor devine cu neputință la toate inteligențile ce nu se ridică simțitor deasupra mijlociei. De acì a luat naștere părerea greșită pe deantregul, că Matematicile cer inteligență, sau că ele presupun un talent special. Lucrul poate fi adevărat pentru abstracțiunile absolut superioare, pe când Aritmetica, Geometria și Algebra au nevoe exclusiv de un început sistematic și inteligent. Dovada o avem și 'n faptul că totul s'a schimbat, de îndată ce pregătirea institutorilor noștri a fost mai îngrijită.

Din vremurile când Matematicile erau socotite ca peatra de încercare a inteligenței, le-a rămas acestora un prestigiu, absolut disproporționat cu valoarea lor educativă, și întru câtvà dăunător. Felul lor special de cercetare și de predare străbate și se înfiltrează în celelalte ramuri de învățământ, acolo chiar unde nu are ce căutà. „*Cum* **are să fie** *clima în cutare țară*?" „Ce producțiuni **avem să** *găsim*?" „*Ce formă de guvernământ* **trebue** *să aflăm*?" „*Ce temperatură avem să constatăm* **dacă** *ferbe apa*?? „*Cum* **are să fie prin urmare** *aparatul respirator la*?"..*Cum* **are să fie deci** *revoluția dela* 1848 *în țările române*". Iată întrebări culese din explicarea unor profesori zișì buni. Dar asemenea

www.digibuc.ro

întorsătură de gândire. pentru cine-şi dă exact seama, este o adevărată falşificare a minţii! Istoria, Geografia şi Ştiinţele ne dau *ceeace este* în natură. Cu ele *căutăm* şi *aflăm* cum s'au petrecut şi se petrec lucrurile în realitate. Ştiinţele reale dacă întrebuinţează deducţia, o fac numai ca un mijloc de a verificà teoriile, de a învestigà şi a organizà. Bun instrument de sistematizare în mâna întemeietorilor, inventatorilor şi constructorilor acestor ştiinţi, deducţia *nu poate* fi un procedeu didactic de folosit la fiecare pas. Inlocuirea inducţiei, în acele ştiinţi, prin deducţie. este şi o greşală de Logică şi o încălcare a unor principii fundamentale de Psihologie.

Mai mult. Deducţia nu e nici raţionamentul cel mai firesc, ea nu e drumul cel mai drept şi mai simplu al gândirei noastre. Numai în cazul când, dintr'un motiv sau altul, nu putem aflà adevărul direct, prin simţuri sau judecată, numai atunci alergăm la deducţie. Iată dece socotim noi că în şcoalele de cultură generală, şi cu atât mai mult în cele de cultură elementară, ar fi de urmărit sistematic o preponderenţă a inducţiei asupra deducţiei, şi nu contrarul. E o întrebare dacă n'a sosit vremea să strigăm împotriva abuzului ce se face cu Matematicile, tot pe cât s'a strigat odinioară în contra celui cu limbile clasice.

§. 6. **Imaginaţiunea. Puterea creatoare.**

Activitatea creatoare se consideră obişnuit ca o mânifestare intelectuală unică şi se numeşte *Imaginaţie* sau *Inchipuire*, adică reproducere în icoane şi întruchipări. Cu toate aceste, puterea creatoare, lucrare de organizare şi reînoire intelectuală, cu multiple şi variate forme, trebueşte osebită de imaginaţie sau gândire în imagini. Dacă ambele manifestări intelectuale se întâlnesc în producerea artistică, nime nu poate tăgăduì că ele există şi singuratice. Noi le vom ctudià pe amândouă în acelaş capitol, pentru a ne conformà programului, dar le vom deosebì chiar dela început.

www.digibuc.ro

Imaginaţiunea.

Ascultăm spunându-se poveşti : vedèm chipurile mândre de Feţi-Frumoşî şi Cosinzene ; stăm de faţă la lupta voinicilor cu smeii ; admirăm codrii ridicaţi năprasnic, de ruga meşterului Manole să-i oprească D-zeu pe Anca în drum ; ne mângâem ochii privind punţile de aur ridicate în lungul unei singure nopţi. . . . La rostirea vorbelor min tea noastră e copleşită de chipuri, de icoane, luminoase şi colorate, pare că ne-am aflà în faţa unor pânze zugrăvite.

Această gândire în tablouri este *Inchipuirea* sau *Imaginaţiunea*, lucrare care poate aveà două forme mai osebite.

I-a formă. Mendelssohn, întrebat ce impresie îi lăsase călătoria în insulele Hebride, se aşeză la clavir şi improviză o bucată minunată, zugrăvind cu sunete cascadele spumoase, bătaea valurilor şi sborul greoiu al pescăruşilor. Pictorul X face portretul unui individ, văzut o singură dată, şi portretul e perfect asemănător. Maestrul de balet reproduce în combinaţii coreografice felul de petrecere, gusturile şi slăbiciunile unui popor. Şi aşà mai departe.

A păstrà imaginele şi impresiile şi a le reproduce cu o intensitate care întrece câteodată pe acea a stărilor actuale, ceeace caracterizează lucrarea din exemplele mai sus arătate, este în fond o operaţiune analoagă cu memoria, e aproape o simplă potenţiare a ei. Pe baza acestei asemuiri. *pastrarea impresiunilor exterioare în imagini şi tablouri* şi *reînvierea lor cu puterea stărilor sufleteşti actuale*, în loc, de a le supune tocirei inconştiente a generalizărei, se numeşte *Imaginaţie reprezentativă* sau *reproductivă*.

Simţul predomnitor, acel care adună cele mai multe impresii din totalul de gândiri, acela e care hotărăşte şi *felul* de imagini precumpănitoare în minte şi *înfăţişarea specială* sub care cunoaştem şi oglindim mai bine lumea. Forma specială a imaginaţiunei, muzicală, poetică sau plastică, este determinată de modalitatea percepţiei.

www.digibuc.ro

Am văzut într'un capitol anterior o trăsătură de osebire între imaginaţia reproductivă şi memorie. Acì să arătăm o alta. Pe când memoria păstrează totulcam în proporţia în care a fost primit şi oglindeşte *aproape întregul* şir de impresiuni şi idei, imaginaţia reproductivă face o alegere, inconştientă de sigur, anume acea a *elementelor sensibile*; reproducerea prin imaginaţie este o *selecţiune* de elemente, carí, închegate într'un tot, unificate într'un întreg, se exteriorizează cu o intensitate extraordinară, cu toată intensitattea rezultând din condensarea de forţă câştigată pe urma elementelor dispărute.

A II-a formă. O descriere artistică este cetită de către doi indivizi. Unul vede cele spuse, le aude, le simte ca şì cum el însuşi ar culege impresiunile pomenite; celălalt urmăreşte totul cu băgare de seamă şi bunăvoinţă, în mintea lui nu isvorăsc însă colori şi forme, nici graţii şi armonii. Cel intâiu găseşte bucata cetită frumoasă, cel de-al doilea, dacă nu goală, fără îndoială prea lungă.

La explícarea unei lecţiuni de Cosmografie, elevii carì văd întretăindu-se drumurile înfinite de astre, pricep lecţia, acei ce nu pot figurà cu gândul încrucişarea curbelor măreţe, nu o pricep.

Avem în faţă un tablou de Ruysdael. Pe întinderi nemărginite, un freamăt neobişnuit. Se apropie furtuna, o furtună grozavă! O simţì din încovăierea smerită a copacilor, din sbo ul spăimântat al pasă ilor, din desnădejdea cu care se aruncă valurile către mal. Tabloul acesta, care deşteaptă unora un nămol de gândiri, nu face nici o impresie celora carí caută numai colorit frumos.

In „Pastorala" lui Beethoven puţini simt toată intensitatea emoţională a poemei şí foarte puţini ştiu deslusì coloritul, cu care genialul muzicant zugrăveşte natura şi viaţa tihnită din sânul ei.

Iată deci că în faţa *aceloraşi idei exprimate*, unele minţì răspund cu icoane, cu întruchipări, altele cu noţiuni seci şi subţiratice, cu formule aproape goale. Cele dintâiu sunt făuritorii de imagini, cele de-al doilea, minţi abstracte.

www.digibuc.ro

Lucrarea mintală făcută în cazurile arătate acum în urmă, înviorarea unor idei care pentru mulţi rămân schematice, în forme şi colori, în sunete şi farmec, a unor noţiuni schelet, punerea în vibrare a unei corzi, pentru cei mulţi nevăzută şi mută, se numeşte în Psihologie *Imaginaţie determinativă.*

Am ajuns acì la deosebirea fundamentală dintre omul de ştiinţă şi cel de artă. Deşì între felul lor de a fi nu e numai decât incompatibilitate — Leonardo da Vinci, Bacon, Goethe ne-au dovedit-o — la cel dintâi predomnirea gândului o au generalizarea şi abstracţiunea, la cel din urmă, imaginaţiunea.

Aceeaşi deosebire o găsìm şi între simplii muritori. Marele număr din oamenii cuminţi, liniştiţi, muncitori, chibzuiţi, practici, modeşti, nu datoresc felul lor de a fi, decât lipsei desăvârşite de imaginaţie, — nici decum unei virtuţi speciale. Asemenea indivizi pot fi cetăţeni respectaţi şi respectabili, buni lucrători, gospodari şi părinţi buni, administratori harnici, meseriaşi îndemânatici, negustori şi agricultori dibaci, — artiştì însă, inteligenţi creatoare niciodată !

Oamenii la cari imaginaţia predomneşte sunt amatori de lux, de artă, de călătorii, de literatură, de frumos sub toate formele. Ei sunt elemente trebuincioase pentru desvoltarea artelor, într'aceea că formează mediul încurăjător, că alcătuesc fermentul, stimulentul trebuitor producţiunei artistice. Dar tot ei pot formà şi grupà rătăciţilor, a cetăţenilor cari nu merită să le întinzi mâna, dacă rămân nedisciplinaţi, necumpătaţi, excentrici ori lipsiţi de scrupule în satisfacerea pornirilor lor.

Activitatea creatoare.

Din omenirea măruntă şi multă apar în cursul veacurilor minţi ce străbat împărăţia necunoscutului cu câte două — trei secole înaintea contimporanilor ; se ridică inteligenţi ale căror teorii şi invenţiuni sgudue existenţa ome-

www.digibuc.ro

nirei ; se ivesc puteri de plăsmuire artistică, în faţa cărora stau smerite veacurile. Aşà au fost întemeetorii de religii şi marii filosofi, Moisi, Buda, Confucius.. Socrate Platon, Kant... aşà au fost marii cuceritori în ştiinţă Kopernic, Galileu, Bacon, Newton... aşà au fost Dante, Shakespeare, Goethe, Rembrand, Michel-Angelo, Mozart, Beethoven...

Pe lângă aceşti uriaşi ai concepţiei, omenirea a produs şi produce în mersul ei inteligenţi mai modeste, luminoase şi măreţe totuşi, a căror menire este să slujească progresului drept călăuză ; a produs şi produce energii încă mai modeste, îndrumători în diferite direcţiuni ale propăşirei comune. Organizatorii ştiinţelor, legiuitorii, poeţii de talent, conducătorii înţelepţi ai popoarelor, marii artişti, inventatorii, descoperitorii pământurilor necunoscute, —cu o originalitate şi un belşug de producţiune mai mare sau mai mic — ei sunt acei cari aduc izbânda progresului, întrevăzut de marii cugetători.

Această facultate de a prevesti propăşirea, de a anticipà asupra mersului firesc al evoluţiunei, acest dar al producerei, al plăsmuirei, îl numim *Puterea creatoare.* El reprezintă activitatea de a combinà materialul primit, în forme până atunci necunoscute, a *cercetà* deci *ceeace încă nu s'a văzut, a scrutà ceeace încă n'a existat.*

Am considerat facultatea creatoare în formele ei cele mai înalte, dar trebue să adăogim că ea poate prezintà toate treptele.

Deşi producţiunile puterei creatoare pot aveà nenumărate grade de originalitate, ele vor trebui osebite de simplele imitaţiuni, de reproduceri şi copii după modele, mai mult sau mai puţin nouă ele înseşi, în cari activitatea pusă în joc este sau memoria sau spiritul de observaţie.

Puterea creatoare putând prezintà nenumărate înfăţişări şi combinaţiuni de elemente, ea are să varieze dela individ la individ, şi ca intensotate şi ca valoare, mai mult chiar decât celelalte facultăţi intelectuale ; iar deosebirile au să se învedereze în nuanţe tot mai delicate şi mai greu

www.digibuc.ro

de surprins la prima vedere. De acì vor rezultà în mod firesc confuziunile grosolane pe care le face mulţimea în aprecierile ei asupra producţiunilor omeneşti.

Dar ce numim producţiuni sau creaţiuni?

Sunt indivizi cari, pe lângă impresiile pe cari le păstrează aşà cum le-au primit, adicà *neschimbate în privinţa legăturilor logice*, pe lângă ceeace realizează după modele date, copiind şi reproducând operele altora, în puterea unui fond de energie mai mare decât cel obişnuit simt o pornire, adesea nevroità — câteodată chiar inconştientă — de a schimbà, de a modificà, de a înlocuì *prin altele*, multe din asociaţiunile de idei şi de impresii capătate din afarà, o pornire de a legà materialul sufletesc în *alte combinaţii*, în *alte aşezări*, în *alte întocmiri*. Când această pornire e *firească* şi nu impusà de dorinţa de a fi original cu orice preţ, ea reprezintà darul de a aflà *raporturi necunoscute* până atunci, de a înlocuì lucrările obişnuite cu altele mai lesnicioase, mai potrivite cu condiţiunile de traiu date, sau măcar mai ademenitoare prin elementul de noutate pe care-l aduc. *Asemenea reînnoiri ale gândirei omeneşti le numim creaţiuni*, sau *producţiuni originale*. Se înţelege că în totalul producţiunilor omeneşti vom distinge diferite grade de nou, de frumos, de bun, de adevărat. Căci nu-i destul ca înfăţişarea întregului să fie nouă, mai trebue ca raporturile stabilite între idei să nu steà în răsboiu cu adevărul, mai trebue ca frumosul să nu fie în conflict cu felul nostru de a concepe morala existenţei. Dar, pe când raporturile de adevăr şi concepţiile morale se modificà foarte pe încetul în conştiinţa omenească, cu înfăţişarea sensibilă a lucrurilor — la care se referă şi ceeace obişnuit numim frumos — ne deprindem şi ne plictisim curând. De acì nevoea pentru artă, şi tot ce ţine de dânsa, de a produce necontenit, de a produce fără răgaz şi a da în tot momentul, măcar iluzia unei *note nouă în combinările de elemente sensibile*. — pe când substratul sufletesc, care alcătueşte şi miezul şi motivul de existenţă al artei, rămâne aproape acelaş, ba poate chiar

www.digibuc.ro

fi identic în creaţiunile mai multor veacuri, fără să-şi piardă nici însemnătatea, nici puterea lui de şguduire.

Dacă analizăm activitatea numită putere creatoare, vom găsi-o compusă la rândul ei din cel puţin două lucrări : una de *alegere*, de *selecţiune*, alta de *armonizare*, de *aşezare*, de *organizare*. Căci creaţiunile omeneşti, ne gândim desigur la acele cu adevărat superioare, sunt mai mult decât produsele întâmplătoare ale unei concepţiuni care trece. „Faust", opera lui Rubens, simfoniile lui Beethoven, planurile de războiu ale lui Napoleon, Metafizica lui Platon ori legile lui Solon, sunt întregi puternic constituiţi cari nu se pot desmembrà, sunt armonii de gândire ce nu se pot schimbà, sunt organizme sufleteşti menite să-şi trăiască traiul, *cum se găsesc*, întocmai fiinţelor plămădite de natură.

Intâia lucrare, cernerea întregului avut sufletesc si alegerea ideilor pe baza raporturilo. mai strânse pentru momentul dat şi în vederea întregului menit să ia fiinţă, înrâurită de spi.itul critic şi de fineţa de discernământ a autorului, este *un proces de analiză*. A doua ordonarea materialului, după însemnătatea şi gradul de generalizare al fiecărei idei, apoi închegarea şi armonizarea întregului capital într'un tot unic, este *un proces sintetic*. Acest din urmă constitue adevăratul talent înnăscut, adică lucrarea mai puţin supusă stăruinţei şi voinţei individuale.

Analiza este cunoaşterea şi determinarea în amănunţimi a cuprinsului unei opere, sinteza e înjghebarea întregului şi susţinerea reciprocă a părţilor constitutive.

Aceste procese pe cari le-am numit analiză şi sinteză nu stau însă în proporţii egale în fiece producţiune. In cercetările mărunte de laborator, de clinică, în acele didactice şi sociologice, în studiile *asupra* producţiunilor artistice sau a fenomenelor izolate din natură, predomneşte analiza ; în sistemele filosofice sau în creaţiunile artistice sinteza e precumpănitoare.

Să nu confundăm însă operele de creaţiune cu lucrările de vulgarizare sau adaptare, deşi între dânsele pot există încrucişări multe. Lucrarea de vulgarizare este ajutorul pe

www.digibuc.ro

care inteligenţi mai pătrunzătoare îl dau celorlalte în priceperea creaţiunilor originale. Asemenea rol au profesorul, tractatele didactice, critica, presa în materie artistică şi ştiinţifică, etc. Şi în lucrările de vulgarizare se cere oarecare *dăr mărunt* de creaţiune, anume acela de a înlocui raporturile prea noi şi prea îndepărtate, cu altele de aceeaşi natură dar mai accesibile mulţimei. Vulgarizatorul este treapta aşà zicând care înlesneşte urcuşul tot mai sus al minţei obişnuite.

De oarece distingerea noului presupune cunoaşterea deplină a vechiului existent, iar apreciarea valoarei reale a acestui nou cere o sensibilitate intelectuală şi artìstică. ce nu se poate căpătà decât prin îndelungat exrciţiu intelectual, pentru lucrările de vulgarizare, în special pentru critică, se cere cultură mai întinsă decât pentru creaţiune chiar.

Intre vulgarizare şi creaţiune propriu zisă, stau, după părearea noastră, *arta dramatică şi acea a interpreţilor muzicali sau concertişti.* Cel mai mare artist dramatic, ca şi cel mai genial virtuos muzical, stau totuşi mai jos decât marele poet, sau compozitorul mare pe care-l interpretează.

Formele puterei creatoare.

Să cercetăm materialul folosit în diferitele creaţiuni omeneşti, pentru a deosebì formele mai caracteristice ale puterei creatoare.

1. In invenţiuni, descoperiri, sisteme filosofice, producţiuni industriale şi teorii ştiinţifice, sensaţiile intră în foarte mic număr, iar sentimentele şi acţiunile, aproape de loc. Elemente constitutive sunt noţiunile, aşezate câte odată în combinaţiuni vertiginoase, dispuse şi orânduite în simetrii adeseori artistice. Nenumărate trepte de valoare putem deosebì şi în aceste producţiuni, după originalitatea concepţiei, după gradul de generalizare al noţiunilor, după utilitatea şi noutatea compusului. Dela o lucrare de laborator şi până la sistemul filosofic al lui Darwin, dela

www.digibuc.ro

invenţiunea unui formular de condici şi până la descoperirea lui Pasteur, gradele sunt infinit de multe.

Această formă a puterei creatoare se numeşte obişniut *Imaginaţie combinativă ştiinţifică.*

2. Creaţiunile în cari acţiunile, adică ideile exteriorizate în mişcări, sunt totul, pe când sentimentele şi ideile rămân elemente secundare, sunt relativ mai simple şi mai la îndămâna marei mulţimi decât acele pomenite mai sus. Aşà creaţiuni sunt lucrările de administraţie, de organizare, de conducere, în diplomaţie, în armată, în şcoală etc. Cele mai sus pe treapta invenţiunei din această grupă sunt sistemele de legi, organizările politico-sociale, cele religioase şi planurile de răsboiu.

Puterea creatoare sub această înfăţişare se numeşte *Imaginaţie combinativă practică.*

3. In operele de artă materialul sufletesc e alcătuit din sensaţii, sentimente, icoane şi porniri, combinate în proporţii foarte variabile şi închegate, într'un tot prin ajutorul câtorvà idei, alese printre cele ce deschid orizonturi mai largi gândului. Acest material sensibil şi relativ primitiv, mai lesne priceput, ca unul care cere şi efort mai puţin şi mai puţină pregătire, ne sgudue mult mai adânc decât cel abstract, de oarece ei reprezintă manifestări ale întregei noastre firi şi pune în activitate simultaneu şi inteligenţa şi sensibilitatea şi afectivitatea. Din această conlucrare a tuturor părţilor constitutive ale personalităţei noastre, naşte un spor, un prisos de energie extraordinar, iar sensaţia acestui spor ne dă iluzia unei potenţieri sufleteşti, ne înnalţă în proprii noştri ochi, ne măgulesţe, ne întăreşte, ne îmbată. Pentru aceste calităţi, arta a fost utilizată ori de câte ori fuse vorba de mişcat massele. Cu ajutorul ei au răzbătut în mulţime cele mai multe adevăruri, cu sprijinul ei s'au împlântat şi cele mai multe îmbunătăţiri.

Arta s'a născut înaintea ştiinţei şi a fost mâna dreaptă a tuturor religiilor. Ea a ademenit şi ademeneşte minţile celemai înguste ca şi inteligenţele cele mai rafinate, fiindcă

www.digibuc.ro

este expresiunea spontană a mentalităţei şi icoana cea mai apropiată a vieţei, a acelei activităţi complexe şi cu o simetrie încă nedesluşită, şi nu rezultă ca ştiinţa din o diferenţiare prelungită şi relativ mai factice a muncei intelectuale, izolată de tot restul.

Dacă arta poate desvoltà energii uimitoare în massă, ea poate până la un punct şi absorbì pe cele cari prisosesc într'un moment dat, — şi aceasta nu numai în munca aleasă şi rară a creaţiunei, ci chiar în aceea modestă a gustărei artistice. Acì stă, credem noi, valoarea mare educativă şi morală a artei, pe care instinctiv au preamărit-o minţile luminate ale tuturor veacurilor.

Activitatea de plăsmuire în artă se numeşte *Imaginaţie poetică* şi *artistică*, *iar* mai obişnuit *Fantazie*.

Puterea de creaţiune în gradul cel mai înnalt se numeşte *geniu*, în treptele mai joase *talent*. Talentul se înfederează adeseori din frageda copilărie, geniul, care înseamnă deplinătate şi maturitate, nu se impune ca atare decât mult mai târziu.

Nu trebue să confundăm geniul cu precocitatea, eroare ce se face prea adesea. Dintre copiii-minune singur Mozart a fost cu adevărat un geniu. Toţi ceilalţi au dispărut, fără ca inteligenţa lor să fi tăiat brazde adânci pe ogorul cultural.

România n'a produs, sau mai bine zis n'a dus până la deplinătatea desvoltărei, decât un singur geniu până acum, pe Ştefan cel Mare. Talente însă, însemnate şi puternice, are multe, atât în trecutul ei îndepărtat, cât mai ales în epoca renaşterei şi în vremurile cari urmează aceştia.

Am examinat imaginaţia în activitatea ei cea mai înaltă, mai însemnată şi mai intensă, acea pentru îndrumarea şi pregătirea viitorului. S'o cercetăm acum în întrebuinţarea ei zilnică şi familiară.

Filosofii moralişti din secolul al 17-lea, singurii cari studiază imaginaţia ca mobil de activitate obişnuită şi sin-

www.digibuc.ro

gurii cari-i dau însemnătatea morală pe care o merită, o numesc „la folle du logis" pentru cuvântul că ea e punctul de plecare al tuturor extravaganţelor, al tuturor nerozilor, al erorilor celor mai grosolane, — lăsând la o parte, bine înţeles, pe cele datorite prostiei. Cu osebire sufere, pe urmele imaginaţiei, tineretul — fetele încă şi mai mult, ca unele ce sunt crescute departe de societate — iar rezultatele robiei acesteia sunt cu atât mai de plâns, cu cât spiritul de observaţie, dintr'un motiv sau altul, întârzie să se desvolte şi să ţie cumpăna.

Românul are o zicătoare foarte plastică pentru a caracterizà boala tinereţei, tendinţa spre exagerare şi generalizare : „o apucă razna pe câmp", sau „crede că tot ce sboară se mănâncă".

Fetele cu osebire au această slăbiciune. Din orice dorinţă ele făuresc un vis, din orice plăcere, un plan de viaţă... Nici unul nici altul n'au nimic de-a face cu realitatea însă !... Şi cu cât iluziunile lor se amănunţesc şi se desăvârşesc, adică cu cât imaginaţiunea lor e mai spornică, cu atât ele merg înstrăinându-se de viaţa reală, cu atât li se slăbeşte puterea de a deosebì *ce poate fi* realizabil şi *ce nu*, cu atât pierd pământul de sub picioare şi se înalţă în nouri...

Dar tot din nouri şi cad !... La cea mai mică atingere, la cea mai uşoară lovitură a realităţei, care-i absolut neevitabilă, iluziunile „opera clădită în taina anilor cei mai frumoşi" se nimicesc, sufletul rămâne pustiu şi gândul dezarmat pentru mult timp, iar durerea ce rezultă, cu atât mai adâncă, cu cât închipuirea nimicită era mai măreaţă şi mai strâns întreţesută cu viaţa individului, poate duce până la fapte desnădăjduite. Vina unor asemenea nenorociri nu trebueşte atribuită numai loviturei exterioare, ci şi închipuirei căreia nu i s'a pus frâu, ci şi imaginaţiunei bolnave pe care nime n'a călăuzit-o.

Pornirea de a brodà minuni, de a clădì „palate în Spania" în jurul unor *impresiuni exterioare fără însemnătate*, boală caracteristică fetelor, după cum am spus mai sus,

www.digibuc.ro

a fost adesea ridiculizată de către literaţi. Molière şi Alfred de Musset au făcut-o cu spirit, cei mulţi numai cu grosolănie.

La ponderarea imaginaţiunei ajută mult cultura ştiinţifică, iar la preîntâmpinarea exagerărilor ei, munca fizică sistematică şi zilnică. Un remediu şi mai puternic împotriva pornirei spre exagerare şi îndrumărei într'o singură direcţie, este deprinderea de a ne controlà gândul, de a ne scrutà motivele, dar mai ales aceea de a observà viaţa reală şi omenirea măruntă şi multă.

Să nu considerăm însă imaginaţia ca pe un duşman împotrivà căruia trebueşte luptat sistematic. Imaginaţia. este şi o zină binefăcătoare. Ea ne ajută în multe din lucrările noastre zilnice, în pregătirea serbărilor, în făurirea planurilor de viaţă. Ea ne inspiră şi nădejdea *în mai bine* şi răbdarea până la realizarea ţelului aşteptat. Omul care nu vede mai departe decât momentul de faţă, care nu poate concepe o schimbare în clipele de desnădejde, este cel mai nefericit. Pentru dânsul viaţa e cu adevărat sfârşită. Iar această elasticitate a gândului, această înprospătare a minţei, imaginaţia ni le dă. Dacă plăsmuirile prea frumoase ale imaginaţiunei ne înşeală, tot ele ne ajută să şi trăim.

In copilărie imaginaţiunea este aşà de puternică încât absoarbe întreaga energie individuală. Ceeace place copilului sunt poveştile, teatrul, figurile, fabulele, adică tot ce se prezintă în icoane şi tablouri. Ocupaţiunile cari îl atrag sunt lucrul manual, jocurile, desemnul, modelajul, lucrări în cari gândul său se exteriorizează în forme anumite, limitate, ţărmurile, lucrări după modele văzute şi pipăite. Copilul nu observă, el nu meditează, el adună material sensibil cu care să plăsmuiscă. Să observăm jocurile, ele sunt activitatea lui spontană şi caracteristică. In toate copilul *imitează* sau *crează*, iar fondul sufletesc pe care-l mânueşte, se prezintă totdeauna în tablouri, în concepţii figurate, în grupări unitare bine determinate.

www.digibuc.ro

Foarte puternică în tinereţe, închipuirea se toceşte, mai ales în ce priveşte iluziile, făurirea planurilor de viitor. Se găsesc totuşi indivizi la cari închipuirea rămâne vie până la adânci bătrâneţe. Despre aceştia se poate zice că mor cu adevărat fericiţi.

Din toate amănuntele până acì văzute, rezultă că educaţia imaginaţiunei nu însemnă totdeauna desvoltare, înviorare şi împurtenicire, cum ar fi cazul pentru judecată şi raţionament, ci îndrumare, călăuzire şi control, ba câteodată chiar micşorare şi slăbire.

Mijloacele educative de folosit nu pot fi deci aceleaşi în toate cazurile. Cu minţile seci şi schematice, cu sufletele înguste şi sărăcăcioase, vom întrebuinţà desemnul, plimbările în natură, literatura, artele, ceeace deşteaptă entuziasmul şi bogăţia sufletească. Cu acele prea stăpânite de închipuire, vom recurge la cultura ştiinţifică, la contactul des repetat cu lumea, la ocupaţiunile practice. Deprinderea cu controlarea propriei gândiri, cu scrutarea sufletească de fiecare clipă, vom urmări-o la toţi copiii. Trebue să recunoaştem însă că ea nu prinde în sufletele prea primitive, şi chiar la celelalte se capătă foarte pe încetul. Mijloacele de căpetenie pentru atingerea cât de îndepărtată a acestui ţel sunt literatura şi observarea ca reproducerea celor văzute şi simţite să se facă totdeauna amănunţit şi cu scrupulozitate.

Am studiat imaginaţiunea numai în funcţiunea ei normală. In domeniul Pedagogiei nu intră formele morbide sau măcar viciate ale facultăţilor sufleteşti. Trebue să recunoaştem însă că facultatea sufletească care alunecă mai lesne pe povârnişul anormalului este imaginaţia. Acest fapt îl punem la iveală pentru a arătà încă odată însemnătatea unei culturi raţionale a imaginaţiunei, cultură cu mult mai trebuitoare şi mai urgent cerută decât acea a raţionamentului, de care ne ocupăm aşà de mult

www.digibuc.ro

§. 6. Apercepția.

In afară de lucrările bine deosebite și clar specificate pe cari le-am văzut până acum, va trebui să amintim și despre Apercepție, deși știința n'a ajuns încă să o analizeze și să o caracterizeze amănunțit, nici să o distingă deslușit de celelalte facultăți intelectuale.

Iată cum s'ar puteà caracterizà, credem noi, forma de activitate intelectuală numită în Psihologie *Apercepția*, Înțelegere sau Pricepere.

Am văzut că din impresiile sensuale primite și îngrămădite în memoria noastră scoatem noțiuni din ce în ce mai generale, din ce în ce mai abstracte, pe cari le legăm în judecăți și raționamente, în combinațiuni de imaginație, din ce în ce mai complexe, fie că se grupează ideile numai între ele, fie că se asociază cu elemente mai primordiale, cu sensații, porniri ori sentimente. In loc să adunăm însă materialul sensibil și să-l prelucrăm noi înșine, se întâmplă adesea ca să primim idei abstrace gata, condensate, ba și combinate în judecăți și raționamente; se întâmplă să venim cu gândul în fața unor întregi de gândire în cari raporturile sunt aflate și stabilite de *alte* inteligenți, în cari noțiunile au fost condensate și abstrase de *alte* minți decât a noastră. Fenomenul acesta are loc în fie ce moment, de îndată ce ținem să ne folosim de cultura și de munca altora pentru a grăbì și a sporì pe a noastră proprie.

Iată ce se petrece, credem noi, în asemenea cazuri. La început totul ne e străin, totul necunoscut. După un timp de uimire, a cărui durată variază după gradul de cultură a individului primitor și după acel de complexitate a materialului de primit, începem a înțelege. Gândirile se luminează treptat, apropiindu-se par'că de cunoștiința noastră, până ce ne devin cu totul familiare. Noțiunile noi, străine mai odinioară, se desfac din complexul în care ni se înfățișease și înviorând ca prin farmec pe cele simile din experiența

www.digibuc.ro

noastră anterioară, se așează rând pe rând în legătură tot mai strânsă cu dânsele, fac laolaltă un organism sufletesc tot mai bogat și mai complex, dar totodată mai orânduit și mai sistematizat : ideile cari se aseamănă formează o grupă, cele ce stau în contrast izbitor se pun față în față, cele ce se succed într'o ordine fixă, se așează în serii, etc.

Această activitate de asimilare sufletească se numește *Apercepție*, iar ceeace o caracterizează este mai întâiu procesul de orânduire, de așezare. de grupare a ideilor, atât a celor vechi cât și a celor noi, *după raporturile logice*; al doilea, faptul că asimilarea materialului nou, abstras și prelucrat de *alte* inteligenți decât a noastră, se face prin mijocirea unor idei vechi, condensate și prelucrate prin propriile noastre forțe, sau câștigate dintr'o *asimilare anterioară.*

Deși memoria e foarte mult ajutată de pricepere și deși priceperea e condiționată absolut de către memorie, întrucât înviorarea ideilor vechi simile este temelia asimilărei, între memorie și a percepție deosebirea este fundamentală. Memoria păstrează materialul cum l'a primit, pe când în procesul de apercepție trăsătura caracteristică este tocmai faptul că noțiunile asimilate se leagă în raporturi cu *totul altele* decât acelea în cari se prezintase, în raporturi și combinații cari variază dela individ la individ, alcătuind, am puteà zice. *individualitatea intelectuală a fiecăruia.*

Ideile noi, primite într'un *tot organic*, sufăr, pe de o parte o desagregare *a acelui tot*, pe de alta, o combinare a fiecărui element cu idei din experința noastră trecută, din fondul nostru sufletesc vechiu, iar această alegere se face *numai* pe baza raporturilor celor mai strâns logice. Iată de ce socotim că Apercepția s'ar puteà definì astfel : *stabilirea asociațiunilor celor mai logice, adică a raporturilor de asemănare, contrast și cauzalitate, între toate gândirile noastre și noi și vechi.*

Apercepția nu poate începe decât atunci când există un mic capital de impresii ca material de asimilare. Fondul vechiu de cunoștinți, cu care apercepem ideile nouă, se

www.digibuc.ro

chiamă *material apercepător*, iar dacă e considerat în totalitatea şi'n funcţiunea lui, i-se mai zice şi *organ aperceptiv*.

Cu cât acest material e mai bogat, cu atât şi aperceperea se face mai lesne, Aşà se explică de ce un om matur pricepe mai curând decât un copil, de ce un om cult înţelege mai multe şi mai bine decât un ignorant. Şi cu cât acest material e mai îmbelşugat într'o direcţie, cu atât priceperea în acea direcţie e mai repede, mai sigură şi mai adâncă. In In asemenea calităţi constă superioritatea specialiştilor de orice ramură, asupra diletanţilor.

Felul de a gândi al unui individ este în genere colorat de specialitatea sau specialităţile lui, adică de preponderenţa unei categorii de idei asupra celorlalte. Un doctor vede pretutindeni boale, un pictor nu distinge decât jocul luminei şi al culorilor, un sculptor e stăpânit de plsaticitatea formelor, croitorul judecă oamenii după croeala hainelor, servitorul după bacşişurile primite, şi aşà mai departe. Puţini sunt indivizii la cari mentalitatea să fie atât de bogat înzestrată şi atât de variat nuanţată, încât să nu se lase simţitor înrâurită în fiece moment de către o anumită profesiune.

ERORILE FACULTĂŢILOR INTELECTUALE.

Deosebirile dintre operaţiunile intelectuale studiate până acl sunt clare, temeinice, lămurite şi perceptibile pentru orice inteligenţă. Nimeni nu poate confundà percepţia cu memoria sau apercepţia, generalizarea şi abstracţia cu judecata sau imaginaţia. Ceeace este mai greu, — şi asupra acestui lucru vom atrage în deosebi luarea aminte a viitorilor învăţători — este distingerea formelor exacte ale fiecărei operaţiuni intelectuale de formele ei greşite, este pătrunderea lucrărilor intelectuale sănătoase şi chibzuite, şi osebirea lor de erorile corespunzătoare fiecăreia din ele.

Nu e totul a primì sunete, colori şi forme, ci mai însemnat e *cum* se primesc toate. A percepe just un sunet, a vedeà exact o nuanţă, a-şi da seamă cât mai bine de o anu-

www.digibuc.ro

mită sensaţie tactilă sau musculară, sunt lucruri mult mai greu de realizat de cum se crede. Intre sensibilitatea fină şi cea obtuză deosebirile sunt necalculabile, dar *erorile de sensibilitate*, de care nu e vinovat cel ce sufere de dânsele, atârnă mai mult de moştenire decât de cultură, mai mult de evoluţia firească şi prelungită a individului, decât de înrâurirea exterioară, fie ea cât de sistematică şi de intensivă. *Asupra acestor erori, puţină putere are învăţătorul.* Dimpotrivă, întregirea impresiilor în intuiţii şi icoane, localizarea şi contopirea în întregi de gândire ce se vor condensà în noţiuni, care şi ea poate da naştere la erori, *poate fi simţitor înrâurită de către intervenirea inteligentă a educatorului.* Copilul nu poate primì icoane şi impresii pentru care sistemul lui nervos nu oferă teren favorabil, dar pe când cuprinsul acelora pe care le-a primit poate fi oricum, descălul are puterea să contribuiască ca el să fie *exact*.

In ce priveşte memoria şi formele reprezentative ale imaginaţiei, ajutorul educatorului iarăşi nu e mare. El poate însă economisì forţele înnăscute dând spre păstrare numai material sufletesc exact, cumineşte ales, prielnic desvoltărei ulterioare a copilului, folositor tuturor celor din jurul lui, etc. Iar dacă alegerea acestui material *nu atârnă numai* de institutor, *atârnă şi de dânsul*!

In lucrările de generalizare şi abstracţie, de judecată şi raţionament, posibilitatea de erori este cea mai mare. Acì nevoea de control din partea unei minţi luminate devine mai simţită, aceea de o îndiuma.e binefăcătoa.e, mai palpabilă. Pute.ea de a, susţineà în abstracţii, iscusinţa de a vedeà raporturi îndepărate de realitatea sensibilă, sunt însuşiri la care mintea copiilor nu poate ajunge decât cu mult ajutor străin. Acest lucru s'a şi simţit de lumea întreagă, dovadă credinţa generală că pentru obiectele de învăţământ unde predomneşte materialul abstract, este nevoie absolută de profesor.

Rolul dascălului, în această direcţie a activităţei intelectuale, este de a deprinde gândul cu toate scrupulele şi

www.digibuc.ro

minuţiile propriului control, este acela de a imprimà minţei trebuinţa de adevăr.

Activitatea creatoare, care dă naştere la foarte multe erori şi pare că scapă de sub ocrotirea şcoalei, este şi ea puternic determinată de înrâurirea aceştia, deşi în mod indirect. Dacă materialul adunat şi prelucrat pe călie arătate mai sus este *exact* în amănunte, este combinat în raporturile cele *mai juste* şi în asociaţiile cele mai *necontestate*, însăşi creaţiunea proprie, când ar fi să fie, nu poate învederà erori fundamentale atât de multe. Criteriile asociaţiunei de idei nu se vor îndepărtà prea mult de normala gândirei, oricât de nouă şi de neaşteptate ar fi combinaţiunile propuse.

Centrul de gravitate al activităţii educative pe terenul intelectual va trebuì deci să fie prevenirea şi rectificarea erorilor şi nu acumularea de cunoştinţi. Şi dacă mărirea energiei intelectuale este de multe ori problematică şi dacă perfecţionarea sufletească pe baza culturei rămâne cu mulţi copii o simplă dorinţă, *organizarea normală a unui material intelectual exact* este rezultatul pe care îl putem dobândì dela orice elev sănătos, este acela la care poate ţinti dascălul cu deplină credinţă de izbândă. Materialul nu va fi acelaş la toţi copiii, mlădierea în a se alujì de acest material pentru fiece caz dat, se va deosebì dela unul la altul, după fineţa înnăscută a inteligenţei, dar aşeza ea temeinică şi cuminte a puţinelor cunoştinţi căpătate, precum şi exactitatea fiecăreia dintre ele, acestea *sunt opera exclusivă* a dascălului.

CONSIDERAŢIUNI GENERALE.

Am văzut în trăsături generale cum se înfăţişează activitatea intelectuală. Percepţia adună material sensibil, apercepţia, material abstract. Memoria, păstrând toate celegândite şi mai ales înregistrând exact amănuntele primire- — deşi acestea se pierd dela un timp pentru conştiinţă — face cu putinţă şi o lucrare proprie şi o distingere

www.digibuc.ro

clară a acesteia de lucrările celorlalţi oameni. Prin fidelitatea cu care determină condiţiunile în cari se prezintă pentru întâiaşi dată o impresie, memoria face conştientă deosebirea dintre *eu* şi *non-eu*, deosebire, ce are totuşi drept bază activitatea şi sensibilitatea organică şi cea musculară. Am văzut cum dela un timp asupra materialului acumulat începe un proces de diferenţiare. Parte din acel material se organizează în icoane şi tablouri, parte se condensează în noţiuni, unul cade în stăpânirea imaginaţiunei, celălalt sub puterea lucrărilor abstractive. Generalizarea şi abstracţia prin economia de forţă pe care o realizează fac cu putinţă şi o mai bogată asimilare de cunoştinţi nouă şi crearea unor rezerve de energie pentru lucrări şi combinaţiuni proprii. Iar judecata şi raţionamentul, cari dau chintesenţa materialului acumulat, deşi ele înseşi se datoresc mai mult conformaţiunei speciale a mentalităţei moştenite, sunt adevărate instrumente de stăpânire asupra naturei. Cu dânsele rezumăm, condensăm şi organizăm experienţa noastră, cu dânsele prevedem şi preîntâmpinăm cele ce pot veni ulterior. Imaginaţia combinativă înfine, facultatea care se sprijină pe toate celelalte şi care alcătueşte vârful piramizii de energie intelectuală ce dă omului o superioritate asupra animalelor, ea îndrumează vremurile şi împrejurările, ea deschide minţei calea viitorului.

Aceste deosebite modalităţi de activitate, aceste diferite înfăţişări ale inteligenţei sunt de o însemnătate egală deşi nu apar simultaneu şi deşi nu se prezintă, cu aceeaşi intensitate la toţi indivizii. Menite să alcătuiască un organism psihic analog cu cel organic, fiecare dintre dânsele este un element tot atât de trebuitor dinamismului sufletesc. Nu-i mai de valoare raţionamentul decât imaginaţia, nici imaginaţia decât spiritul de observare. O diferenţiare de valoare, o stabilire de ierarhie, nu poate fi temeinică decât făcând-o *între grade osebite de forţă la aceaşi facultate*, iar superioritatea intelectuală a unui individ asupra altuia nu vine dela predomnirea cutărei sau cutărei facultăţi, ci dela întreaga lui energie producătoare, care energie rezultă

www.digibuc.ro

dintr'un complex de facultăți, din bogăție și diversitate, și niciodată din potențiarea unei singure puteri, oricare ar fi ea.

Deosebitele înfățișări ale activității intelectuale se sprijină și se susțin între ele, fie că se succed în apariținea lor, fie că se desvoltă paralel. Unele sunt mai aproape între dânsele, prin firea lor — generalizarea cu abstracția judecata cu raționamentul — altele, în deplină opoziție. Așà stau bunăoară imaginația cu generalizarea și cu abstracția. Din predomnirea uneia sau a mai multor facultăți analoage rezultă *tipuri intelectuale*, foarte distinse : *tipul abstract*, osebit de cel *imaginativ* sau *sensibil*, *spiritul meditativ* și *visător*, opus celui *observator*. Iar dacă considerăm inteligența la punctul ei de plecare, la îmboldirea primă spre oglindire, pricepere și creare, găsim alte tipuri, deosebite chiar din copilărie, deși părerea contrară e singură admisă până astăzi : tipul *imitativ* care copiază tot ce vede și căruia îi trebuesc îmboldiri exterioare drept îndrumare și stimul, și tipul să-i zicem *spontan*, la care nevoea de imitație și de modele date pe deantregul nu se impune numai decât. Cel dintâi asimilează mai curând, dând astfel iluzia unei desvoltări précoce : celalt formează individualitățile intelectuale solide, originale și intransigente, acele cari crează tiparele de gândire pentru viitor, fie în bine, fie în rău.

O altă distincțiune lesne de făcut este și între următoarele tipuri : *creator* sau *metafizic* — în științi, filozofie, arte și industrie — *practic* sau *critic*, luând toate patru cuvintele în înțelesul cel mai larg. La cel dintâi activitatea intelectuală și senzația respectivă sunt elemente sufletești predomnitoare, pe când valoarea rezultatelor, dar mai ales prețuirea foloaselor imediate pe urma acestei activități, rămân absolut în umbră. La tipul al doilea, acel al industriașului inteligenței, cântărirea foloaselor și prezentarea muncei în chipul cel mai rentabil și prețuirea activității după puterea ei de a satisface un interes, fie individual, fie social, este punctul de căpetenie. Pe când creatorul

www.digibuc.ro

seamănă ideile fără să se gândească nici dacă au să rodească, nici cine are să culeagă recolta, acel pracsic își ia bunul de unde-l găsește, îl adaptează nevoei momentului și-i dă înfățișarea care va stoarce foloasele imediate cele mai mari. El își dă seamă de lipsurile și de adaptările pe care le poate suferi orice creațiune dată și lucrează în consecință. Ambele tipuri contribuesc deopotrivă la progresul omenirei, unul producând, altul desăvârșind opera celorlalți. Deși s'ar părea că activitatea criticului, de perfecționare și de adaptare, este mai înaltă, ca apărând ulterior în drumul evoluțiunei, lucrul nu este așà. Activitatea criticului este chibzuință și cumpănire, ceeace presupune în mod fatal *o rezervă sufletească bine organizată, dar îngustă și sărăcăcioasă.* Belșugul sufletesc e acolo unde este și dărnicia, iar fără aceasta, opera criticului rămâne nulă, căci nu are asupra cui se exercità.

Sunt înfine alte tipuri mai puțin simpliste, mai complexe, rezultând din încrucișarea celor văzute mai sus, din conlucrarea unei moșteniri mai bogate și a unei culturi mai sistematice. Aceasta sunt cele mai greu de analizat.

Deși Psihofizica a îndreptat cercetările noastre asupra amănuntelor de desfășurare intelectuală din orice clipă dată, *adică dintr'un timp țărmurit*, ceeace am ajuns noi să cunoaștem mai bine din sufletul omenesc este tocmai *mersul general al desvoltărei intelectuale, este evoluția inteligenței la individ și la omenire.*

Vom da acì legile generale ale evoluțiunei intelectuale în ordinea și în spiritul în care au fost concepute de către marele filozof contimporan H. Spencer.

1) Progresul intelectual se face dela omogen la eterogen dela simplu la complex.

2) Mintea merge dela oglindirea neţărmurită la cea ţărmurită, dela concepția vagă și nebuloasă către cea precisă și hotărîtă, dela perceperea deosebirilor izbitoare și ochioase

www.digibuc.ro

la acea a nuanţelor, dela noţiunile grosolan făurite spre acele exact determinate.

3) Inteligenţa purcede dela concret la abstract, dela particular la general. „Dacă o generalizare e mai simplă decât totalul materialului din care este extrasă, ea nu e tot astfel faţă cu fiecare experienţă în parte. Pentru mintea care nu cunoaşte multiplicitatea cazurilor corespunzătoare, generalizarea rămâne un mister".

4) Evoluţia individului este oglindirea evoluţiunei omeneşti (A. Comte şi Herbart), prin cunoaşterea uneia luminăm pe cealaltă.

Din aceste principii fundamentale H. Spencer deduce întocmai unor corolare, normele de predare care alcătuesc temelia Didacticei moderne şi pe care le vom cunoaşte la timpul cuvenit.

Dacă considerăm acum inteligenţa în întregimea ei, în multiplicitatea întrebuinţărilor, în rolul şi funcţiunea ei psihofiziologică, vedem că ea se reduce la aflarea asemănărilor şi deosebirilor dintre diferitele noastre impresii şi la adaptarea energiei noastre disponibile la fiecare împrejurare dată. Iar progresul acestei activităţi unitare, progresul cultural al omenirei ca şi acel al individului, după formula aşà de concisă şi de luminoasă a lui B. Conta, *este o propăşire în pătrundérea tot mai lămurită şi în stăpânirea tot mai întinsă a conştiinţei.*

EDUCAŢIA MORALA.

Educaţia morală înseamnă cultura sentimentelor şi a pornirilor precum şi împuternicirea însuşirilor de voinţă. Şi fiindcă înfăţişarea morală are şi ea multe elemente constitutive, vom împărţi studiul nostru în două mari părţi, una pentru cercetarea sentimentelor şi a pornirilor, cealaltă pentru acea a însuşirilor voliţionale propriu zise.

De oarece înrâurirea educatorului nu se poate exercità decât asupra unora din totalul apucăturilor şi pornirilor individuale, de oaerce propăşirea educativă rezultă mai

www.digibuc.ro

mult din stăruința proprie a individului de educat, decât din energia exterioară pe care el o sufere dela alții, iar un efort personal nu se poate exercită decât asupra stărilor sufletești conștiente, în Pedagogie nu vom vorbì cum o făcurăm în Psihologie, nici despre stările sufletești care atârnă exclusiv de temperamentul individului, nici despre pornirile instinctive ori reflexe, nici despre formele suge gestiei. Domeniul Pedagogiei este viața conștientă, educația să aibă numai înțelesul de conlucrare a două energii conștiente, acea a educatorului și acea a copilului. Cuprinsul acestei științi trebue să rămâe fenomenele cari stau câtuși de puțin în stăpânirea puterei de inhibiție și în acea a conștiinței. Înrâurirea vroită și directă asupra inconștientului rămâne pe seama Medicinei. Educația poate avea o mare influență și asupra întunecimelor inconștientului. Dar această înrâurire e târzie și mijlocită și rezultă din mecanizarea acțiunilor conștiente, din transformarea pe baza deprinderei, a apucăturilor vroite și știute, în acțiuni nevroite și semiconștiente, sau absolut inconștiente.

Și, de oarece deosebirea între un sentiment și o pornire se reduce în ultima analiză la o mică diferențiare de intensitate a elementului voițional și de claritatea celui de conștiință, noi vom studià și sentimentele și pornirile la olaltă.

A. **Educația sentimentelor.**

Stările sufletești numite afective, cu mult mai puțin numeroase decât ideile, se prezintă și mai puțin luminate de conștiință și cu mai mare rezonanță asupra întregei noastre existenți. Ele se mai deosebesc de idei și prin o îmbelșugată varietate în privința gradelor de intensitate și de prelungire ce pot luà în conștiință. Dela emoțiunea de o clipă până la sentimentul care încălzește o viață de om, dela plăcerea deabià licărind până la patima distrugătoare de suflete, nuanțele de durată și de forță pot fi nenumărate.

www.digibuc.ro

Energia afectivă variază dela un om la altul după cum nici acea intelectuală nu este aceeași la toți. Inseși pornirile primordiale, propria conservare și iubirea, nu au la toți același volum, aceeași vigoare, aceeași putere de nuanțare și proecțiune. „Omul este acelaș" e o zicătoare adevărată numai în acest sens : pornirile primitive, elementele constitutive ale firei, *nu pot lipsi* dela nici un individ. Dar complexitatea sufletească în care acestea intră ca elemente și intensitatea fiecăruia din ele și vigoarea totalului sufletesc rezulat, nu sunt însușiri comune, ci foarte variabile dela om la om.

Elementele constitutive ale afectivității se înmulțesc ca și ideile, cu cât individul se suie pe treapta civilizațiunei și se modifică între ele cu cât moștenirea a fost mai aleasă și înrâurirea culturei mai sistematică. La individul aproape de natură pornirile primordiale rămân atotputernice fiindcă în totalul sufletesc, *alcătuit de puține elemente* nu e nimic care să le ție cumpănă, —nici o pornire de natură mai intelectuală, nici o nevoe de ordine morală, —și nici alt chip de descărcare și exteriorizare nervoasă. Din potrivă intelectualul cheltuește o parte din energia înăscută în oglindire și cunoaștere. De acî vine că satisfacerea îmboldirilor primitive se face cu atât mai puternic, mai brutal și mai sălbatec, cu cât individul a rămas mai jos pe treptele culturei.

Am considerat până acî energii înăscute egale la indivizi deosebiți și ca cultură și ca mijloace de consumare ale acestei energii, dar această energie poate fi ea însăși un capital mai mare sau mai mic și poate fi folosită în bine sau în rău. De acî diversitatea cea mare dintre oameni în privința însușirilor morale. Educația nu poate nici mări, nici micșora puterea sufletească înnăscută, dar o poate îndruma în spre o mai bună întrebuințare.

Puține mijloace educative cunoaștem până astăzi în călăuzirea afectivității : exemplul bun, paza de cel rău, etc. Ele cer însă o atențiune de fiecare clipă, cer pătrundere și cultură, cer răbdare încordată pe mulți ani. Și fiindcă

www.digibuc.ro

toate înseamnă muncă intensă, cultura sentimentelor e lăsată în voea întâmplărei şi de către şcoală şi de către părinţi.

§. 1. Principii generale

1 Să cunoaştem pornirile înnăscute ale copilului, ca să ştim unde să ne îndreptăm atenţiunea. Pentru aceasta nu trebue să impunem acestuia un anumit fel de a fi *faţă de noi* educatori sau părţi, ci să lăsăm firea să se exteriorizeze *aşà cum este*, mulţumindu-ne a netezì pe încetul asprimile şi a modelà cu timpul apucăturile ce ne-ar părea prea primitive.

Calupurile educative de cari se slujesc cu osebire şcoalele catolice şi pe care noi le admirăm cu toptanul, fără să deosebim ce e rău şi ce e bun în ele, sunt un lustru la suprafaţă, care dispare de îndată ce nu mai convine individului, fiindcă în trăsături generale el nu-i decât *ascunderea temporară* a primitivităţei şi nu combaterea ei.

2 Copilul nu trebue să crească cu altă teamă decât aceea *de a nu face rău*. Frica de *anumite persoane*, părinţi sau profesori, trebue să dispară. Am zis frica şi nu sfiala ori teama de a le face o supărare. Nu e mare greutate la copil să afle chipul de a se ferì de oamenii cari-i inspiră frică şi să scape multă vreme şi de dojană şi de bătae. El crede însă în ideea că *morala toată se reduce în a te păzi ca să nu te prindă cineva*... Dar aceasta e concepţie de om primitiv, care nu vede mai departe decât momentul de faţă, aceasta e concepţie de laş... Că ea e morala marei mulţimi, e prea adevărat. Nu e însă şi *morala celor aleşi şi înaintaţi pe scara culturală*, iar educarea este îndrumarea înspre progres şi nu împuternicirea obiceiurilor şi credinţelor curente. Pe acestea le poate suge copilul din mulţime şi fără ajutorul celor cari vorbesc în numele ştiinţei educative. Noi dascălii ţintim să facem *mai bine* decât massa incultă şi prea adesea iconştientă, şi dacă nu o facem, e de prisos să intervenim cu atâta autoritate.

www.digibuc.ro

3 Educaţia sentimentelor şi pornirilor cere multă pază. Copilul nu trebue să vadă şi să audă decât aceeace se cuvine să înţeleagă şi să reproducă. Să nu nădăjduim prea mult în inocenţa şi nepriceperea lui. Plasticitatea memoriei îl face să reţie lucruri neînţelese, iar curiozitatea aţâtată de amănunte cari nouă ni se par neînsemnate, îl duce la o pricepere cu mult prea timpurie şi în mod fatal greşită.

Copiilor crescuţi în stradă nu le poţi cere fineţă şi alegere în manifestările sufleteşti. Omul nu ştie distinge şi stăpâni dispoziţiunile rele decât târziu şi numai dacă inteligenţa lui a ajuns la puterea de a lumină conştiinţa, şi numai dacă instrucţia lui cuprinde principiile culturale şi morale. Dar o asemenea cultură înaintată nu e partea tuturor.

E netăgăduit că pornirile afective atârnă în primul loc de moştenire şi într'al doilea numai de înrâurirea mediului. Acesta este şi argumentul invocat de acei cari dintr'un motiv sau altul nesototesc prea mult influenţa celor ce vin mai de aproape cu copiii. Foarte adesea însă porniri slabe şi uşor de înnăbuşit la origină, se împuternicesc prin contactul cu lumea lipsită de scrupule şi devin atotstăpânitoare în conştiinţă, iar apucăturile bune, din lipsa de repetire şi de cultură, se întunecă şi dispar ca mobil de acţiune. Şi astfel se întâmplă ca copii din părinţi buni şi de treabă să ajungă netrebnici şi răi.

4 Când am surprins la copil o îmboldire rea, trebue să luăm toate măsurile ca să nu se mai repete manifestarea ei. Pornirile se întăresc prin repetiţie. Când nu isbutim ca acea îmboldire să rămâe uitată şi perdută în inconştient, spunem copilului că ea e *rea*, că trebueşte înnăbuşită, *încercând să folosim în lupta noastră însăşi voinţa copilului*. Iar dacă nu dovedim cu binele şi cu dojana şi cu ridicularizarea şi cu ruşinea de lume, recurgem la pedepse mai bine simţite.

Rolul educatorului este să ajute pe copil ca să se *ferească el însuşi* de pornirile rele şi să *capete deprinderea de a o face fără multă greutate*, nu să-l dușmănească pentru greşeli

www.digibuc.ro

de cari numai moștenirea și nesocotința celor mari sunt vinovate. Omul în vârstă are răspunderea tuturor faptelor lui, fiindcă are și inteligența trebuitoare spre a distinge ce e bine și ce e rău, ce este îngăduit de traiul comun și ce nu, și puterea de voință de a-și înfrână o pornire în folosul alteia. Copilului însă, mulți ani îi lipsesc amândouă aceste aptitudini. Și când căutăm să înnăbușim apucăturile lui prin violența și *numai* prin mijloace exteriaore, copilul, întocmai ca și omul de tot primitiv, nu se alege din toată râvna decât cu impresia, și falșă și primejdioasă, că este prigonit de cei mari, iar împotriva prigonirei el se încordează și luptă. Copilul ar fi să simtă un sprijin în cei mari ai lui, în părinți cu osebire, nu vrăjmășie și silă.

Impresia de dușmănie pe care el o ia din ținuta pururi aspră a părinților față de dânsul, e falșă și primejdioasă, am zis, dar și fatală, se pare. Câți sunt delincuenții convinși că li se cuvine pedeapsa dată? Nu cred ei toți că condamnarea le vine fie din „*lipsa de noroc*", fie din dușmănia unui martor, ori chiar a judecătorului? Și în privința inteligenței, de ce ar fi mai presus copiii decât oamenii obișnuiți?

5 Sentimentelor bune să le dăm prilejul să se manifeste, să se înviореze, să se împuternicească. Ele vor ține cumpăna în momentele critice, iar din împuternicirea lor treptată, va rezultà în mod firesc o slăbire a celor rele. Copilul să cunoască plăcerea frumosului și să o prețuiască, să caute adevărul, dreptatea, binele și să le iubească; să simtă dragostea pentru familie, pentru țară, pentru prieteni, nu să trăiască ca un vreasc uscat de care n'are nime nevoie; să știe ce-i mila și înduioșarea. Mulțimea și varietatea sentimentelor e o condițiune de echilibru sufletesc și deci de stare protivnică ivirei patimilor.

Nu e nevoe însă să silim natura grăbind manifestarea acestor stări sufletești. Mare greșală este anticiparea, mai ales în ce privește sentimentele. Copilul să rămâe cât mai multă vreme copil. Cele mai bune fructe nu sunt acele care se coc întâi.

www.digibuc.ro

6 Nu trebue să stăruim asupra prea multor lucruri deodată. De asemenea să ţinem seamă de legea gradaţiunei sentimentelor. Un sentiment puternic face cu neputinţă, pe multă vreme, ivirea în conştiinţă a sentimentelor de aceeaşi natură dar mai slabe. Acestea pot fi totuşi necesare. E o nesocotinţă bunăoară de a da copiilor multe distracţii deodată: teatru, concerte, baluri, călătorii, etc. Ce poate fi mai dureros decât un copil „blazat"? Ce poate fi mai amar, decât un individ care la 20 ani nu găseşte nici un motiv de existenţă? Şi totuşi acesta este rezultatul firesc şi pentru tinerii a căror copilărie a fost un chin de toată clipa şi pentru aceia cari prea curând au cunoscut viaţa cu toate tainele ei.

O nesocotinţă şi mai condamnabilă este obiceiul generalizat în şcoalele noastre de a da sistematic copiii înspectacol. Toţi şcolarii se produc în public de câte două ori pe an, cu gimnastică, danţuri şi teatru. Acest sistem al aperitivelor e şi primejdios şi nesocotit. De unde oare concepţia că trebue să facem de toate? Ne câştigăm toţi existenţa cu aceleaşi mijloace? Şi această împrăştiere de timp şi de aspiraţii şi această înteţire a sensibilităţei, sunt care prielnice pentru formarea de anumite *deprinderi morale*? Iar dacă unui copil îi dăm maximum de excitaţie şi de plăcere la vârsta când el s'ar mulţumi să bată mingea nu-i luăm noi oare posibilitatea de a gustà plăcerea intensivă corespunzătoare mai târziu, când ea s'ar potrivì mai bine cu puterile, cu idealurile lui de viaţă, precum şi cu prisosul de energie caracteristic tinereţei?

Capitalul de energie afectivă ni e dat şi el pe toată viaţa. Să-l cheltuim cu cumpătare şi chibuzială atât în copilărie, cât şi în vârsta adolescenţei, dacă ţinem să nu dăm faliment înainte de vreme.

§. 2. Mijloacele educaţiei.

In arătarea principiilor am stărult implicit şi asupra mijloacelor de folosit în educeţia sentimentelor. Pentru combaterea pornirilor rele avem paza de a nu se mani-

www.digibuc.ro

festă, îmboldirea propriei voinţi spre a luptà împotriva lor şi — în ultimul loc — mijlcacele exterioare : dojana, ridicolul, frica de pedeapsă. Pentru întărirea pornirilor bune avem exerciţiul, adică deasa repetire a manifestărei lor.

Să cercetăm acum şi câtevà din condiţiunile în cari iau naştere sentimentele, pentru a ştì cum să provocăm pe cele bune, căci nu putem aşteptà totul dela moştenire.

Un sentiment poate fi provocat

1 de un sentiment,

2 de o acţiune,

3 de o idee.

Noi ştim că un sentiment deşteaptă în sufletul celuĭ care nĭ l'a inspirat o stare sufletească similă. Simpatiile şĭ antipatiile sunt mai totdeauna reciproce. Copilul alintat e quios şi iubitor, cel horopsit e aspru şi bănuitor, etc. (Să nu confundăm copilul alintat cu cel stricat sau răsfăţat). Cazurile contrare, cum e Cordelia lui Shakespeare, sunt foarte rare şi provin din o încrucişare de cauze lesne de explicat, Acest chip de a sădì sentimentele se numeşte obişnuit în Psihologie „comunicarea sentimentelor".

Al doilea chip de a da naştere unui sentíment este acţiunea. Să-l numim „suggestie", deşì cuvântul acesta este întrebuinţat în diferite înţelesuri. Dacă o acţiune ia naştere dintr'un sentiment, şi ea poate provocà un sentiment. Imitând toate semnele exterioare ale rugăciunei, se ajunge cu timpul la deşteptarea sentimentului religios. Un semn de ameninţare poate fi cu vremea punctul de plecare al unuĭ sentiment de ură.

Al treilea izvor al sentimentelor este activitatea intelectuală. Cu osebire imaginaţia are această însuşire.

Sunt deci trei căi pentru deşteptarea şi împuternicirea sentimentelor.

Calea afectivă, crearea unei atmosfere sentimentale în jurul copilului, atmosferă din porniri pe cari dorim să i le deşteptăm. Copilul să simtă în mediul lui imediat iubire şi entuziasm, milă şi devotament, dreptate şi căldură pentru tot ce-i bun şi frumos. In această categorie intră

www.digibuc.ro

mijlocul educativ propus din cele mai vechi vremuri, anume *modelul* sau *exemplul*.

A doua cale este cea activă sau practivă. Copilul să cultive frumosul și binele, să aibă prilejul de a cercetà unde este dreptatea, să vadă necazul la alții și să ajute la îndepărtarea lui. Acì intră așà zisele *deprinderi*.

A treia este cea intelectuală. Pe calea imaginației, noi complectăm ceeace experiența proprie a copilului nu-i poate da, aducându-i la cunoștință sentimentele și mijloacele de ajutorarea semenilor noștri, pe cari viața simplă și îngrădită a fiecăruia nu le îngădue.

Educația sentimentelor pe cale intelectuală. deși nu poate înlocuì exemplele vii și deprinderile este totuși foarte însemnată și chiar eficace. Mijlccul exterior de care ne slujim în acest scop este arta și în speclal literatura ; procedeul sufletesc special, deșteptarea simpatiei pentru pornirile bune, a antipatiei pentru cele rele. Numai cu această condiție poate avea literatura o înrâurire binefăcătoare în educația sentimentelor : ca autorul să ne facă simpatici pe oamenii buni, cinstiți și devotați. ca el să ne prezinte viținl și răutatea sub o înfățișare antipatică. Șiretlicul și hăpsineala, gelozia și invidia, trebuesc arătate sub adevăratul lor aspect, de pete umbrite îndrumul spre lumină, de reziduu sufletesc atavic în aspirația spre bine, nu îmbrăcate în aureolă de măreție, după cum o fac toți scriitorașii mărunți. Dacă desgolește sufletul, literatura e datoare să prezinte fiecare pornire cu înțelesul și valoarea ei reală. Acesta este rolul literaturei în chestiune de educație, acesta e înțelesul cuminte al cerinței, așà de des formulată de unii critici, ca arta să fie morală.

Judecând din acest punct de vedere, înțelegem și însemnătatea alegerei cărților de pus în mâna copiilor. Literatura nu este pentru nime o tiecere de vreme inofensivă. Cu atât mai puțin nu poate fi astfel pentru copii, la cari distingerea între real și închipuit, între bun și rău, între îngăduit și nepermis, nu este încă clară. Decât so-

www.digibuc.ro

cietatea unei cărți rele, sunt mai bune somnul și lenea la umbra unui copac. Și copilul și semenii săi sunt în mai câștig.

§. 3. Clasificarea sentimentelor.

Sentimentele se clasifică din mai multe puncte de vedere. Dacă considerăm însușirile de intensitate și durată, împărțim sentimentele în trei mari categorii: *emoții, afecte, pasiuni.* Emoțiunile sunt stări sufletești scurte, deși cu nenumărate grade de tărie. Intre surpriză și spaimă sunt cu putință foarte multe nuanțe de forță. Ele sunt provocate în majoritatea cazurilor de o impresie exterioară. Pasiunile sunt stările cu cea mai mare intensitate și cu cea mai mare durată. Ele sunt manifestări cari absorb cea mai multă energie, întunecă în conștiință tot ce le-ar sta împotrivă și rup astfel pe multă vreme echilibrul sufletesc. Deși sunt și pasiuni prielnice semenilor noștri, ca de exemplu iubirea de bine, de dreptate, etc., totuși când întunecă prea mult dreapta judecată și micșorează funcțiunea regulată a inteligenței, ele rămân a se socoti ca stări sufletești de ocolit. Se înțelege că nu stă în puterea noastră să o facem în totdeauna, de oarece ele rezultă în primul loc din organizația psiho-fiziologică, adică din moștenire. In lupta împotrivalor poate fi totuși folositoare convingerea că, oricât de nobilă, o pasiune este tot pasiune și nu trebuește lăsată atotstăpânitoare în suflet. Afectele sunt stările intermediare și ca energie și ca durată, cele mai numeroase și mai frecuente în sufletul fiecăruia, sunt acele asupra cărora înrâurirea educațiunei poate fi mai simțită.

O clasificare mai cunoscută este acea întemeiată pe efectul fiziologic al sentimentelor. Din acest punct de vedere sentimentele sunt *plăcute* sau *displăcute.* Toți cunoaștem câtă alterare pot aduce sănătății sentimentele triste. Părerea de rău, durerea, jalea, dorul, distrug tot pe atât pe cât bucuria, veselia, speranța, ridică buna stare organică. Viața senină, fără grijă, veselă este cel mai bun tonic

www.digibuc.ro

pentru copii. Şi o astfel de viaţă o pot da copiilor părinţii cei mai necăjiţi, cu singura condiţie ca să-şi dea puţină osteneală şi să-şi stăpânească pornirea de a răstoarce pe cei slabi neajunsurile primite de dânşii dela cei mai tari. Sunt excepţionale cazurile când copilul trebue să cunoască adevărata stare a familiei, chiar din prima copilărie. Şi stăruim asupra acestui lucru dintr'un motiv pur ştiinţific. Voea bună este acumulare de energie, iar capitalul de forţă câştigată în copilărie constitue pentru tânăr şi pentru omul matur o mai mare putere de muncă şi de rezistenţă la lovituri neaşteptate, lovituri de acele pe cari nu le pot nici odată înfrânge cei slăbiţi de grijile unei copilării chinuite.

Noi ne slujim de sentimenteleplăcute ca şi de cele displăcute ca mijloace disciplinare. Pe distingerea şi provocarea lor se sprijină recompensele şi pedepsele, adică chipurile cu cari urmărim anumite asociaţiuni sufleteşti şi îndemnăm activitatea individului în direcţiuni anumite. In adevăr, natura omului reacţionează în mod osebit împotriva acestor două categorii de sentimente. La cele plăcute ea răspunde cu încordarea necesară spre a păstrà şi a prelungì starea corespunzătoare, celor displăcute, — cu întreaga sforţare spre a le face să înceteze. Acest chip statorniç de a reacţionà faţă de stările sufleteşti prielnice sau dăunătoare, este cunoscut în Psihologie sub numirea de *legea sensibilităţei* sau *legea producerei sentimentelor.*

O altă clasificare este acea bazată pe însuşirea sentimentelor de a fi mobile de acţiune. Sentimentele şi pornirile, mai mult decât ideile, împing la exteriorizare, la punere în execuţie, la făptuire. După cum sentimentul îndeamnă la acţiuni exclusiv în *folosul propriu* ori în folosul altuia, dar totuşi al unui individ anumit, sau în folosul unui grup nehotărît şi nemărginit de indivizi, adică la acţiuni cari sunt realizarea unei idei mari şi generoase, sentimentele se împart în *egoiste, altruiste* şi *superioare.*

Pe această clasificare se hultueşte apoi o alta, acea făcută din punctul de vedere al valoarei morale a senti-

www.digibuc.ro

mentelor, adică al rezultatului acțiunei la care ele ne-au împins, prețuit moralicește, pe baza căreia sentimentele se împart în *bune* și *rele*. Asupra acestei clasificări nu vom stărui de oarece ea ne-ar duce la repetirea celor spuse în partea generală a Pedagogiei, și anume în chestiunea criteriilor după cari se face alegerea dispozițiunilor sufletești de cultivat. Rămânem deci la clasificarea tricotomică de mai sus. Și de oarece noi socotim că pregătirea cea mai eficace a educatorului nu o dau principiile generale și cunoștințele-rezumat, ci amănunțirea stărilor de conștiință și deprinderea cu cercetarea originilor și a cauzelor determinante, totdeauna multiple în fiece caz dat, vom căutà, sprijiniți de clasificarea de mai sus, să analizăm acì câtevà din pornirile mai frecuente în copilărie, mai tipice și mai caracteristice primei vârste.

§. 4. Sentimente și porniri egoiste.

Sentimentele egoiste, cari în totalitatea lor alcătuesc ceeace obișnuit se cheamă *egoism*, se subîmpart în trei categorii : *fizice*, *intelectuale* și *morale*.

Fizice sunt toate plăcerile și displăcerile carí rezultă dintr'o activitate corporală și îndeamnă spre o lucrare ce ar produce mulțumiri ori ar face să înceteze dureri fizice. Acì intră toate pornirile datorite instinctului de conservare, precum și derivatele aceîui instinct, întrucât prezintă un colorit afectiv : plăcerea de a mâncà mult sau bun, de a bea anumite răcoritoare, de a te întinde pe-un covor de iarbă fragedă, de a te invelì în blănuri moi, plăcerea sporturilor, a dantului, etc. Toate își au corelativele lor negative, stări corespunzătoare de neplăcere.

Multe din îmboldirile egoiste sunt așà de obișnuite și de firești, că nu le băgăm în seamă, iar majoritatea lor sunt absolut necesare bunei funcționări organice și, indirect, celei psihice. Cu acestea nu avem a ne mai ocupà. Am făcut-o îndestul în capitolul relativ la *educația fizică*.

www.digibuc.ro

Acì vom stărui numai asupra *lăcomiei*, a *lenei* și a *fricei*, stări sufletești complexe, cu origini multiple și cari derivă din conlucrarea cătorvà din sentimentele simple arătate mai sus.

Lăcomia. Imboldirea de a mâncà mai mult decât cere organismul este un defect îndestul de obișnuit la copii. Când nu rezultă dintr'o stare morbidă a stomacului, care ar cere intervenirea medicului, el poate fi efectul unei incapacități în a deosebì starea de săturare, ceeace înseamnă o sensibilitate organică obtuză încа, dar care cu vremea se poate afinà.

Lăcomia mai poate provenì din prelungirea stărei de foame, sau din o statornică neîndestulare. Copiii hrăniți sistematic mai puțin decât simt trebuință, pun un preț exagerat pe mâncare și când le cade la îndemână, se poartă și ei în consecință.

Tot o formă a lăcomiei este și plăcerea de-a mâncà întru ales. Gusturile cari stau în legătură cu cerințì organice sunt de respectat. Intr'o zi ai poftă de acru, altădată nu. Impotriva untului, a laptelui, a cărnei, se revoltă câte odată organismul copiilor, întocmai ca și al celor mari. Dar mâncarea pe ales e de multe ori rezultatul capriciului, adică al unei greșeli de educație. Copilul care nu vrea supă, entru a aștepta siârșitul mesei, dovedește că nu e deprins cu ordine în privința orelor de mâncare, căci altfel i ar fi foame și n'ar puteà aștептà ; dovedește că persoana care l'a supraveghiat, vrând să aibă liniște și să scape de societatea lui, i-a dat printre mese bomboane, prăjituri sau măcar zahăr. Dar vinovatul, în acest caz, nu este copilul.

Lăcomia mai provine și din deprinderea părinților de a folosì lucrurile de mâncare plăcute copiilor, ca recompense sau pedepse. Când copilul vede că se pune atâta preț pe *unele mâncări*, nu este oare logic, ca să jertfească și el acestora tot restul?

Trebue să combatem lăcomia dela început, ea este punctul de plecare a o mulțime de îmboldiri grave. Copilul la-

www.digibuc.ro

com fură ca să-şi satisfacă gustul şi apoi minte ca să nu fie pedepsit. Furtul începe mai în totdeauna dela mâncare. Tot lăcomia pregăteşte terenul şi pentru patima degradatoare a beţiei. Dar de oarece nu are o singură origină, nici combaterea acestui defect nu se va face într'un singur chip. Intocmai ca în medicină, meşteşugul este să aflăm în fiece caz dat cauza, şi pe aceasta s'o înlăturăm, Copilul trebueşte nutrit îndestulător şi crescut în deprinderea de a considerà mâncarea şi bâutura drept ceeace sunt în realitate şi nu drept bunuri cărora trebue să jertfim şi linişte şi demnitate, drept favoruri excepţionale ale soartei. Numai în asemenea condiţiuni poate luà naştere în sufletul omului *cumpătarea*, virtute atât de preţuită de filosofii vechi şi care e, la rândul ei, temelia a o mulţime de alte calităţi morale.

Lenea. — Desgustul pentru activitate îl numim lene. Această stare sufletească nu este o caracteristică firească a copilăriei. Sau este rezultatul unei stări organice morbide, a unei anemii prea înaintate, a unei nutriţiuni neîndestulătoare, a lipsei de somn, sau acel al unei deprinderi rele.

Pentru a le rămâneà lor răgaz, părinţii fac tot chipul ca copilul să steà liniştit într'un colţ. Cu vremea el capătă deprinderea de a stà imobil şi cu cât organismul îi lâncezeşte din lipsa de mişcare, cu atât i se împuterniceşte şi desgustul pentru activitate.

Lenea poate fi *numai fizică*, poate fi *numai intelectuală* ori *morală*, după cum poate prezintà toate înfăţişările la acelaş individ.

Lenea fizică e mai rară la copii şi rezultă mai totdeauna din o rea stare organică. Dimpotrivă cea intelectuală e foarte frecuentă. Mulţi copii vioi, sburdalnici, ageri, întreprinzători la jocuri, la strengării, la sporturi, se gândesc cu groază la vremea când vor trebuì să steà atenţi şi să gândească.

H. Spencer socoteşte desgustul pentru o muncă inte-

www.digibuc.ro

lectuală dată, ca dovadă că activitatea corespunzătoare e mai presus de puterile actuale ale copilului şi crede chiar că orice efort în acea direcţiune este cheltuială zadarnică.

Noi socotim că desgustul nu provine totdeauna din incapacitate, fie şi trecătoare, că adesea el este numai frica de efort, adică lene propriu zisă. Dovadă avem faptul că nevoea îl face să dispară dintr'un moment într'altul pe când capacitatea intelectuală nu poate sporì aşà curând.

Lenea morală e un defect al vârstei mature. Numim astfel sila ce o simte individul de a schimbà o stare dată, de a întreprinde prin el însuşi cevà cât de neînsemnat, de a-şi luà răspunderea cea mai mică. Omul e capabil de muncă, de stăruinţă, cu condiţia ca să i *le impùe alţii*, să lucreze după îndemnul altora şi alţii să tragă urmările, de vor fi rele. Noi considerăm aci îmboldirea primă, nemotivată şi nejustificată de convingere. Această stare e asemănătoare abuliei, dar nu este identică cu ea. Leneşul *ocoleşte efortul* ce ar trebuì să facă hotărându-se şi luând asupra lui totul, — nu că nu ar fi în stare *să ia* o hotărîre.

Această stare de lene poate fi efectul unui temperament puţin activ, dar mai presus de toate ea este produsul unei deprinderi rele. De asemenea boală sufăr mai ales indivizii cari au avut în tinereţea lor totul de-a gata, şi nici odată acei cari au trăit prin propriile lor puteri. Cei ce sufăr de lene morală lucrează câte odată foarte mult, dar totdeauna în *altă* direcţie decât aceea care le trebue, adică aceea care cere efort, stăruinţă şi răspundere *imediate*.

Această teamă de efort, de lupta cu tine însuţi, este o manifestare sufletească foarte frecuentă. Individul e capabil de muncă şi într'un moment chiar poate desfăşurà energii uimitoare, dar sufere de *frica* de muncă. Il sperie momentul când trebue să înceapă a lucrà, iar pentru a întârzià sforţarea, el se aruncă asupra oricărei alte activităţi, cât de plicticoasă, cât de nulă, cât de prelungită şi de înjositoare. Ii este silă de munca care-i cere hotărîre, energie, sforţare şi de aceea preferă pe oricare alta, chiar

www.digibuc.ro

mai multă cantitativ. Românul are o vorbă care ilustrează admirabil spusa noastră, o vorbă de o adâncime de observație neînchipuită : „leneșul mai mult aleargă".

Dându-ne seamă de cauzele lenei, putem zice că-i cunoaștem și leacul : vigoare fizică și deprindere cu muncă sistematică, — și fizică și intelectuală — dar o muncă potrivită cu puterile *actuale* ale copilului, căci numai astfel deșteptăm gustul, formăm deprinderea corespunzătoare și prevenim, până la un punct, lenea morală. Și de oarece munca cea mai plăcută pentru copii este cea fizică — poate numai unde știm mai bine s'o proporționăm cu puterile lor — tratamentul împotriva lenei va începe cu lucrul manual, cu sporturile, va trece la munca intelectuală ușoară și plăcută și va ajunge, treptat numai, la cea mai grea. Iar împotriva lenei morale, dese prilejuri de a înfrânge propria rezistență, nevoia ades repetată de o luptă cu sine însuși.

Trebue să adăogim că înfrângerea lenei va fi cu atât mai lesnicioasă și mai definitivă, cu cât vom cultivà în cugetul omului și oarecare sensibilități și principii morale corespunzătoare. Individul căruia îi lipsește sentimentul demnității, individul care nu se simte înjosit de a trăi pe spetele altuia, întocmai unui infirm, acela se va lăsà mai lesne stăpânit de către lene, decât cel la care asemene stimule morale se arată viguroase și imperative. Dar acest fel de îmlădieri sufletești nu se pot căpătà oricând : să nu perdem vremea cea mai prielnică desvoltărei lor.

Lenea este o boală socială destul de gravă. Pe lângă urmările ei cunoscute, pauperismul, criminalitatea, alcoolismul, etc. noi vom amintì acì numai una, de o dine exclusiv psihică, anume scepticismul moral, lipsa de principii, de scrupule, de conștiință, toate aceste considerate ca doctrină care nu se exteriorizează în fapte, care nu turbură ordinea socială.

Ei bine aceste manifestări sufletești nu sunt totdeauna rezultatul unei convingeri, nu sunt fructul unei cercetări amănunțite, nu sunt nici chiar mijloace de sfidare adusă

www.digibuc.ro

marelui număr, în gândul de a te deosebì de dânsul, ci îsvoresc sau din incapacitatea de a-ţi supune mintea unui efort puternic, — aşà cum îl cere asimilarea înaltelor principii morale — sau din incapacitatea de a-ţi impune o stavilă pornirilor proprii, adică, în ambele cazuri din frica de muncă, *din lene*. Excledum, neapărat, cazurile de incapacitate intelectuală: de slăbiciune în pătrundere, de lipsă de avânt în puterea sintezei, etc.

Vindecarea lenei, ca să fie temeinică, trebue să se facă pe încetul şi fără violenţe exterioare. Cu ajutorul pedepselor putem căpătà, ce-i dreptul, rezultate mai grabnice, dar mai şubrede. Cinevà nu-i cu adevărat harnic, decât dacă a prins gust pentru activitate, iar la acest final nu poate ajunge decât individul sănătos, căruia nu i se cere o muncă peste puterile lui şi care are o deprindere cevà mai îndelungată cu dânsa. Că deprinderea trebueşte dată din copilărie, nu mai rămâne îndoială. Elasticitatea temperamentului se perde curând, inteligenţă puternică până să stăpânească şi să robească întreaga mentalitate a omului, nu putem nădăjdui să o aflăm la fiecare, iar nevoea exterioară, cea mai imperioasă şi mai neîndurată, nu hotărăşte pe individ într'un sens anumit, decât dacă-i vine într'ajutor şi un factor din propriul suflet. Leneşul cu adevărat leneş poate vedeà pierind pe toţi ai lui, ba se lasă şi el să moară de foame, şi nu munceşte. Orice nevoe din viaţă alunecă asupra lui şi-l lasă neschimbat.

Frica. — Din instinctul de conservare naşte o serie de sentimente similare, sfieala, teama, frica, spaima, groaza. Osebirile dintre ele vin şi dela o diferenţiare în privinţa intensităţei şi dela origina impresiei determinante, dacă este internă sau externă, dar şi dela bogăţia elementelor reprezentative care intră în complexul sufletesc considerat.

Toate aceste stări sufleteşti sunt de ocolit când e vorba de copii, fiind toate doborîtoare, deprimante, istovitoare. In afară de cazuri cu totul excepţionale, frica cu toate ale ei nuanţe, micşorează energia şi valoarea individuală, în loc s'o stimuleze sau măcar s'o lese neatinsă. Cine nu ştie

www.digibuc.ro

cât consumă într'un examen teama? Cine nu s'a simţit în viaţa lui micşorat şi prostit de sfieală? Şi aceste două nu sunt din nuanţele cele mai covârşitoare ale fricei, iar cu copiii avem nevoe de sporirea şi călăuzirea forţelor, nu de înăbuşirea lor.

In educaţie frica trebue să rămâe cel din urmă mijloc, instrumentul ultimei extremităţi, acela la care nu se recurge decât numai când celelalte toate au rămas neîndestulătoare. Acest principiu implică însă cunoaşterea diferitelor mijloace educative, adică cultură psihologică întinsă, lucru ce se dovedeşte a fi cevà mai greu decât aerul fioros şi vărguţa de alun...

Nu trebue să perdem din vedere un lucru: sau copilul va *merge* pe drumul drept fără ajutorul fricei şi atunci e o cruzime ca să-i amărîm ani de zile cu un sentiment atât de dureros; sau el nu poate fi om de treabă decât prin frică şi atunci trebue să lăsăm acestui sentiment *toată* puterea lui de înrâurire. In cazul când copilul merge spre rău — şi *n'avem dreptul să conchidem în sensul acesta* decât după observaţiuni minuţioase şi o experimentare riguroasă a tuturor celorlalte mijloace educative — în cazul acesta, zicem, trebue să nu facem pe copil *imun* împotriva fricei. Folosindu-ne prea des de acest sentiment, noi aruncăm din mână ultima armă ce putem aveà împotriva copilului, căci îi hultuim sistematic sufletul în contra fricei. Omul se deprinde cu toate şi cu cât se întâlneşte mai des cu o stare sufletească dureroasă cu atât caută să o înfrunte, să nu o mai simtă şi să nu se ferească de dânsa. Individul care n'a primit în viaţa lui o lovitură, face moarte de om pentru o palmă, cel bătut zilnic consideră lucrul ca fără însemnătate.

Iar când copilul este imun împotriva fricei, el pierde orice sensibilitate pentru toate sentimentele mai slabe, ruşine, ambiţie, amor propriu, sentiment de demnitate, etc. care sunt tocmai mobile curente în viaţa socială. Şi atunci ce poate face şcoala cu dânsul? Ce rod mai pot da pedepsele morale la copiii deprinşi să fie bătuţi cu despică-

www.digibuc.ro

tura de lemn? Mai simt asemenea copii ce-i sfiala, ce-i teama de a perde o vorbă de mulţumire din partea profesorului? Mai rămân ei capabili de aşà fineţe, când zilnic au de înfruntat stări sufleteşti cu mult mai doborâtoare?

Părinţii cari cresc pe copiii lor în frică, fără să se întrebe măcar dacă este cu adebărat nevoe de asemenea mijloace duşmănoase, dovedesc şi barbarie şi nesocotinţă...

Insăşi sfieala, care rezultă dintr'un complex de împrejurări asupra cărora nu suntem stăpâni, trebue să dispară. In adevăr, sfieala atârnă de moştenire mai mult decât s'ar crede. Ea rezultă din o anumită conformaţiune nervoasă, din o sensibilitate exagerată, câte odată dintr'o complexitate intelectuală puţin comună, din o preţuire falşà a valoarei celorlalţi oameni şi dorinţa de a nu cădeà în ochii lor.

Putem combate sfieala pe mai multe căi, dintre care cea mai eficace este contactul des cu lumea.

Deasemenea nu sunt de folosit poveştile cari înspăimântă, ele slăbesc nervii copiilor şi le întunecă mintea. Sistemul psihofizic e şubred şi gingaş în copilărie, să nu-l punem la încercări aşà de primejdioase. Câte boli nervoase nu sunt datorite nesocotinţei sau negligenţei părinţilor în această privinţă!

Am combătut sfieala şi nu modestia firească, pe care trebue s'o aibă un copil, am condamnat frica, nu şi respectul pentru părinţi, ca şi pentru toţi oamenii mai bătrâni, respect în care se cade să fie crescut *orice* individ. Distincţiunea aceasta, foarte preţioasă, e îndestul de palpabilă ca s'o poată face oricine.

Inconjurând frica, deprinzând pe copil să înfrunte teama, noi am făcut jumătate de drum până la curaj, această virtute aşà de preţuită în vechime şi foarte trebuitoare încă în viaţa de luptă, pe care o duce omenirea astăzi. Rămâne să complectăm lucrul deşteptând dispreţul pentru laşitate şi entuziasmul pentru faptele de bărbăţie, împuternicind iubirea de adevăr, de neam, de bine şi drep-

www.digibuc.ro

tate, — cari cer mult mai mult curaj decât toate primejdiile de altă dată — și făurind prilejuri în cari copiii să aibă de înfruntat oarecari mici pericole, singure în stare să oțelească prezența de spirit, sângele rece, energia de a reacționà și a nimicì piedicile.

Dacă frica este o inferioritate, curajul excesiv este o pacoste socială. Bătăușii, hărțăgoșii, gălăgioșii sunt o plagă pentru toți acei cu cari vin în atingere. Educatorul trebue să se ferească deopotrivă de ambele exagerări

Sentimentele egoiste intelectuale.

Sentimentele intelectuale rezultă din activitatea gândirei fie pe teren artistic, fie pe cel științific ori practic. Aceste sentimente ajung arareori un mobil dăunător societății. Pentru motivul acesta nu vom stărui asupra lor. Ținem totuși să spunem că importanța lor socială este foarte mare. Când plăcerea de a muncì, de a călătorì, de a se instruì, etc., este puternică și mai ales *sinceră și firească*, — nu rezultă adică din dorința de a imità pe alții, sau de a parvenì prin manifestarea ei la situații sociale mai înnalte, — dela sine rămân slabe pornirile protivnice, dela sine va lipsì invidiei și vanității și calomniei, energia trebuitoare. Nu zicem cu aceasta că sentimentele intelectuale ar puteà nimicì toate formele proteice ale răutății, dar le vor slăbì și le vor pune astfel pe al doilea plan în conștiință, ceeace alcătuește un câștig social îndestul de prețios.

Sentimentele egoistice morale.

Numim sentimente egoistice morale sentimentele ce rezultă din viața socială și nevoile ei, din frecarea intereselor individuale, din atirgerea personalității noastre cu alte personalități. Așà sunt sentimentul proprietății, vanitatea, invidia, dorința de a stăpânì, încrederea prea mare în sine și în drepturile sale, etc., stări sufletești cari dau naștere

www.digibuc.ro

apucăturilor bine cunoscute, pururea condamnate și de religie și de morală, precum sgârcenia, minciuna în vorbă și în faptă (ipocrizia), furtul, bârfirea, violența și înșelăciunea, trufia și disprețul de oameni, etc.

Asemenea porniri sufletești alcătuesc trăsătura distinctivă, mai vizibilă și mai simțită, dintre oameni, alcătuesc ceeace caracterizează pe fiecare individ, de oarece ele sunt acelea cari determină în primul loc felul de a *reacționa* la orice impresie exterioară, de aceea se zice că ele formează caracteristica sufletească sau *caracterul* fiecărui om.

Unele din pornirile egoistice morale sunt rezultatul organizațiunei corporale, sunt produsul exclusiv al temperamentului ; altele se datoresc în întregime educațiunei, sau chiar unei înrâuriri întâmplătoare : altele înfine își au rădăcini în toate trei cauzele determinante.

Vom vedeà în capitolul următor ce se numește caracter, ce elemente predomină în alcătuirea lui și ceeace desăvârșește un caracter. Acì să examinăm câtevà din pornirile morale mai obișnuite și să cercetăm câtevà din mijloacele cu cari le-am puteà îndrumà în sensul progresului social.

Sentimentul proprietății. — Plăcerea de a aveà în deplină stăpânire lucrurile cari ne plac pare a fi un sentiment înnăscut. Ea este îndemnul cel mai puternic la muncă, temelia bunei stări materiale și deci în mare parte și a mulțumirei sufletești, iar ca atare, sprijinul cel mai sigur și al puterei și al gustului pentru activitatea statornică Pe dânsa se hultuește spiritul de ordine și de economie, baza mersului spre înflorire și a indivizilor și a națiunilor, și care, psihologicește vorbind, nu-i decât proectarea sentimentului proprietății în viitor, cu ajutorul și în proporția forței de prevedere a fiecărui individ.

Acest sentiment de o valoare așà de însemnată, poate ajunge însă la excese. Sgârcenia, furtul, minciuna se datoresc foarte adesea exagerărei acestui sentiment. Zicem adesea, fiindcă asemenea stări sufletești sunt organizațiuni complexe și cu elemente foarte osebite. Ele pot isvorì din lăcomie, din lene din frică, din răutate, din incon-

www.digibuc.ro

ştienţă, din vanitate, din prostie, etc. ori chiar din toate la un loc. Va trebui deci ca educatorul să fie foarte precaut în desvoltarea sentimentului proprietăţei. Un mijloc de folosit în acest scop este să deprindem pe copii ca să deà *din când în când* şi altora din ceeace le place lor mai mult. Şi stăruim cu tot dinadinsul asupra vorbelor, „din când în când", de oarece deprindere de a da tot şi a nu păstrà nimic pentru sine, este o aberaţie tot pe atât de primejdioasă progresului social cât şi sgârcenia. Să de prindem pe copii să ajute pe cei lipsiţi şi să se slujească în comun cu alţii dè unele jucării sau obiecte de şcoală.

Copilul va ajutà pe cei lipsiţi din *prisosul* lui, iar *câte odată, chiar din ceeace-i trebue neapărat.* E de nevoe ca el să simtă din când în când sentimentul *jertfei*, să se pregătească pentru vremea când va practicà-o. Fără puterea de renunţare la sine omul rămâne un element social netrebuitor, iar sacrificiul nu are valoare socială decât atunci când este cu adevărat un sacrificiu şi nu simplă inconştienţă, Şi cum forma cea mai elementară a jertfei, cea mai uşor de practicat, este ajutorarea altora cu bunurile noastre, pe aceasta o vom cere copiilor deocamdată.

Dar dacă exagerările sentimentului proprietăţei sunt de temut, de temut este şi insuficienţa lui. Starea păcătoasă a ţăranului român se datoreşte în mare parte slăbirei sentimentului proprietăţei. Nu sunt de vină numai organizarea socială şi lipsa de cultură, ci şi *sărăcia lui afectivă.* Dacă dânsul ar *simţi* nevoea, dacă l'ar *mişcà* plăcerea sa să le aibă lucrurile ce-l ademenesc, el ar reacţionà cu totul altfel decum o face.

Tot indiferenţa şi neglijenţa sunt pricina de căpetenie a fericitei împrejurări că între ţăranii noştri furtul e un păcat relativ rar. Cu toate acestea, o asemenea apatie nu este un bine şi educatorii marei masse trebuesc să lupte din toate puterile împotriva ei.

Vanitatea. — Dorinţa deşartă de a *părea* se numeşte vanitate. Ea are forme multe : un om ţine să pară mai bogat decât este, altul, mai voinic, mai instruit, mai frumos,

www.digibuc.ro

mai bun, mai deştept, mai curagios, mai norocos, mai iscusit, etc. Sunt cazuri când dorinţa de a părea porneşte dintr'un sentiment de afecţiune, din râvna de a contribui la buna stare şi la fericirea cuivà, şi atunci ea este ertată. Alte ori vanitatea ascunde un sentiment de mândrie şi vine din sila de a da la iveală propriile suferinţi, din repulsiunea de a deşteptà mila altora, ea este atunci o exagerare a sentimentului demnităţei.

Dacă însă vanitatea se reduce la dorinţa de a te impune altora mai mult decât o poţi face, de a stârnì invidia, de a-ţi creà o reputaţie nemeritată, de a înfruntà sau a micşorà pe cei te înconfoară, — şi cam aceasta este înţelesul obişnuit al întrecerilor din jurul nostru — atunci vanitatea e nu numai condamnabilă, dar cea mai condamnabilă dintre pornirile omeneşti. Nu stăruim asupra minciunei şi a crimelor la cari poate da naştere prin exagerarea ei. Chiar în limite mai modeste, vanitatea rămâne un defect care nu merită îngăduire. Şi iată pentru ce : ea nu se reazemă, ca alte porniri, pe o trebuinţă reală, pe un element înăscut împotriva căruia să nu putem luptà oricând ; ea rezultă dintr'o eroare de gândire ce se poate rectificà, din o prejudecată, de care ne putem desface, şi ea nu-i o pasiune care să ne robească şi să ne încătuşeze prin trădare, ci un calcul, o chibzuială, o combinare deplin conştientă a tuturor mijoacelor noastre. făcută în vederea *amăgirei* celorlalţi. Dar chiar rezultatele ei sunt spăimântătoare. Câte familii nesocotesc trebuinţele reale ale bunului traiu, — alimentaţie îndestulătoare, repaos trebuitor, casă şi îmbrăcăminte igienice, etc. — numai pebtrû a susţineà un lux de haine, nepotrivit cu veniturile reale ! Câte femei nu alunecă pe povârnişul imoralităţei, câţi bărbaţi nu cad victima furtului, numai spre a-şi satisface simple nevoi de vanitate ! Servitori mai mulţi decât trebuesc unei case, risipă condamnabilă în cheltueli zilnice, petreceri nebuneşti, toate cu scopul de a da celorlalţi credinţa că eşti bogat, că eşti din lumea „mare", etc.

Această slăbiciune morală — putem deodată să-i zicem

www.digibuc.ro

imorală, — se datorește în întregime educației și înrâurirei mediului. Moștenirea nu are nici o vină. Părinții sunt acei cari cresc pe copii într'o continuă minciună și în credința că nu se poate trăi decât într'o minciună continuă.

Dar oare o fac ei cu bună știre? Nu, — din simplă nesocotință. Hainele pentru stradă și vizită cu mult mai bogate decât acele de casă; luxul odăei de primire contrastând izbitor cu modestia celorlalte camere; folosirea diferitelor podoabe drept răsplată; însemnătatea excesivă dată frumuseței, gătelei, eleganței, în aprecierea oamenilor; prețuirea nemăsurată a obiectelor scumpe deși inutile precum și a înfățișărei artificializate ce și-o dau ei față de lumea străină; stăruința cu care *ascund* — ba învață și pe copii să ascundă sistematic — adevărul situațiunei lor materiale; osteneala ce-și dau de a păstrà neștirbită distanța — foarte problematică — dintre dânșii și familiile cu o situație socială cevà mai jos, etc. — iată tot atâtea chipuri de a sădì și cultivà vanitatea.

Copilul observă, el are mult mai multă logică decât îi presupunem noi, și de aceea ajunge foarte curând la o vanitate care uimește chiar pe părinți. O vanitate cu mult mai pronunțată și mai intransigentă decât a oamenilor mari fiindcă lui îi lipsesc amănuntele sufletești care presupun o evoluție mai înaintată, mila, senina observare, principiile egalizătoare și înduioșarea caldă, cari pe oamenii maturi îi apropie chiar dela distanțele cele mai mari. Faptul se poate ușor observà: solidaritatea omenească, *sinceră* și puternică, îngăduitoare și rezistentă, nu se simte decât între oamenii foarte aproape de natură, sau între cei deplin rafinați sufletește; pe când rivalitatea mărunță și dușmănia statornică, îndeosebi întreținute de către vanitate și primitivitatea intelectuală, le găsim la toate păturile intermediare ale evoluțiunei, la toți indivizii cari, deși s'au îndepărtat de natură, stau totuși la mare distanță de culmele înalte ale civilizațiunei.

Vanitatea al cărui înțeles general este dorința de a minți

www.digibuc.ro

pe ceilalți, are câteodată chiar pe acela de a umilì și a stăpânì.

E foarte adevărat că mulți oameni nu-ți recunosc dreptul de a trăì, decât dacă li te arăți lor superior în cevà. Și cum cel mai lesnicios mijloc de a orbì massa este luxul acesta e care s'a generalizat ca instrument pentru înfrânarea mulțimei. De acì goana nebună după lux, în toate țările și în toate păturile sociale.

Omul luminat însă, omul cuminte, care-și dă seama de înțelesul acestei râvne și care nu simte trebuința unei superiorități efemere asupra semenilor săi, acela nu ia de bune toate nebuniile mulțimei și, dacă nu poate împărtăși altora convingerea sa, stă cel puțin de o parte : sentimentul demnităeți personale nu-i îngădue să renunțe la bunul simț ce i l'a dat, natura.

Cu cele spuse noi nu condamnăm în mod absolut luxul, nici nu ridicăm simplicitatea la rangul de virtute necontestată. Plăcerea, pentru obiectele frumoase (n'am zis scumpe, elegante, artistice, este stimulent sufletesc trebuitor și pentru sporul de energie individuală care dă impresia fericirei, și pentru mărirea valorei sociale a individului. Atâta numai că obiectele dorite, oricât de frumoase și de artistice, să fie proporționate cu averea reală a fiecărui individ — și în aceasta nu cerem o cumințenie extraordinară — și să fie prețuite pentru *ele înseși*, pentru folosul și plăcerea efectivă ce o dau și *nu* pentru succesul ce s'ar câștiga cu dansele în ochii mulțimei.

Cât pentru simplicitate, când ea nu e sinceră și firească, e tot vanitate, e tot minciună, ba chiar ipocrizie, ceeace-i mai mult decât minciună, căci ia statornic înfățișarea virtuței. Dacă simplicitatea este sinceră dar exagerată, ea poate devenì o piedică la desvoltarea deplină a omului, la amplitudinea sufletească către care tinde și trebue să tindem cu toții. Simplicitatea proporționată cu puterile de muncă și cu averea reală a unei familii înseamnă cumințenie ; simplicitatea prea mare față de această proporție, înseamnă sărăcie sufletească : lipsă de simț artistic, de sen-

www.digibuc.ro

timente sociale și intelectuale, — afară de cazul nenorocit când ea ar fi urmarea unui sentiment de durere, de desgust de oameni, al sănătății șubrede sau al satisfacerei unei pasiuni.

Impotriva vanității s'a propus uniformizarea îmbrăcămintei la elevi, precum și acea a rechizitelor școlare. Aceste mijloace însă, pe cari le folosim în mare parte și noi Românii, nu schimbă întru nimic sufletul oamenilor. Doar că întețesc dorința copilului de a scăpa mai curând de școală. Familia singură poate combate răul și anume *prevenind* ivirea lui. Dar pentru aceasta părinții au nevoe să gândească cevà mai mult decât cum o fac...

Din conflictul dispozițiunilor școlare relative la uniformă cu vanitatea părinților, a rezultat însă cevà neașteptat și care ne dă de gândit : copiii stau câte un an întreg în aceeași haină de uniformă, ceace nu prea convine higienei. Chestiunea nu e să ferim pe copii de lux, de fantazie în îmbrăcăminte, etc. ci să-i deprindem a nu da acestora decât însemnătatea cuvenită, a nu le acordà decât partea de muncă cât o îngădue importanța lucrului.

Furtul. Minciuna. — Aceste defecte sufletești au origini multiple. Un om fură din nevóe, altul din lăcomie, din vanitate, dintr'un impuls moștenit pe care nu totdeauna are puterea să-l stăpânească, ori din ignorarea principiilor morale. El minte ca să-și ascunză o vină, minte de frică, sau ca să se laude, câteodată minte din delicateță ori fiindcă nu distinge adevărul de propria lui închipuire, altădată numai fiindcă nu-i deprins cu scrupulozitate în controlul propriei sale gândiri.

Pricinele fiind așà de variate, nici mijloacele de corecțiune nu pot fi identice pentru orice caz dat. Copilul trebuește înainte de toate luminat asupra imoralității acestor grele păcate și ajutat să se desbare de ele *cu propria lui voință.* Iar mai presus, educatorul să previe ivirea lor.

Când pricina nu se poate îndepărtà, efectul rămâne puțin sigur. Așà se întâmplă lucrul când însuși exemplul părinților este cauză determinantă.

www.digibuc.ro

Invidia. — Invidia este părerea de rău pentru mulțumirea, reală sau numai presupusă, a unui altuia. Pizmuești pe un om pentru frumusețea lui, pe altul pentru deșteptăciune, pe un al treilea pentru norocul lui, etc.

Invidia este partea celor vanitoși, a celor ambițioși, dar mau ales a celor proști. Omul cu o inteligență cevà mai ridicată nu cunoaște pizmuirea, întâi fiindcă activitatea intelectuală îi ia multă vreme, al doilea fiindcă-și dă seamă că pentru a fi consecuent, ar trebuì să invidieze omenirea întreagă : oricând poate găsì pe altul *mai* tânăr, *mai* frumos, *mai* deștept decât dânsul. Și dacă tot meritul său rămâne să se măsoare cu grame și cu centigrame, durerea de a fi întrecut de către cutare sau cutare, este de ajuns de plătită cu mulțumirea de a întrece și el la rândul lui, tot cu atâtea grame și centigrame, pe alții. Omul inteligent știe că cine admiră un moment, bunăoară *Trei-Erarchii*, nu stă să-i măsoare cu metrul fiecare linie, ca să vadă cât îi lipsește și cât îi întrece față de alte biserici. El știe că valoarea unui individ nu rezultă din o calitate, fie chiar predomnitoare, ci din complexul însușirilor și al energiilor desfășurate. Insăși frumusețea fizică, cea mai ușoară de determinat și de surprins pentru marele număr, este un complex. Cu trăsături perfecte poate omul îi urît, după cum poate avea un farmec neîntrecut unul care nu-i frumos. Și dacă un individ e de spirit, altul e artist, e iscusit, e harnic, e duios, e bun... lar cine nu are daruri văzute, fizice sau morală, are noroc, spune zicătoarea... Nu lasă natura pe nime sărac lipit pământului, deși înzestrează pe unii mai din belșug...

Si când omul a ajuns să-și dea seama de această relativitate a valorei individuale, ca și de grija naturei față de fiecare, el devine *imun* împotriva invidiei. Pentru a ajunge la asemenea convingeri însă, trebuește într'adevăr cevà inteligență. De aceea și ziceam mai sus că invidia este o dovadă necontestată de mediocritate intelectuală. Subiectiv considerată, ea nu-i decât recunoașterea propriei sale inferiorități...

www.digibuc.ro

La asemenea convingere trebue să aducem pe copii după ce vom fi luat toate măsurile ca sentimentul pizmuirei să nu-şi facă loc în sufletul lor.

Pentru a preîntâmpina invidia trebue să nu stăruim prea mult asupra unei însuşiri considerată izolat, frumuseţe, inteligenţă, bogăţie, etc., ci totdeauna asupra complexului moral rezultat, complex care variază dela om la om şi nu poate alcătui pentru inteligenţele simpliste, cum e a copilului, materie de comparaţie şi deci pricină de invidie. Deasemenea să ne ferim de paralele în privinţa calităţilor cari nu se pot obţine printr'un efort personal. Profesorii pot lăudà pe un copil că-i ascultător, că-i îngrijit, că-i cuviincios, că scrie bine, etc., fiind *că toţi pot* ajunge la acest rezultat ; dar nu e uman să laude, faţă de cei lipsiţi de calităţi moştenite, bogăţia, inteligenţa, forţa fizică, etc. Dacă e o barbarie ca părinţii să facă deosebire între copiii lor pe baza talentelor sau a frumuseţei, e o cruzime ca profesorul s'o repete în şcoală. Netăgăduit că copilul *trebue să ştie* că sunt oameni cu daruri superioare lui, *să se deprindă* cu această idee şi *să se resemneze a trăi potrivit* mijloacelor sale morale şi intelectuale. Mare însemnătate are însă modul *cum* o află ! Şi dacă trebue să ne ferim a-i deşteptà ambiţia şi dorinţa de a căutà cu orice chip compensaţii pentru inferioritatea lui dintr'o direcţie, tot aşà să evităm sentimentul de umilinţă exagerată, de smerenie care merge până la anihilarea sentimentului de demnitate personală.

Ca să evităm veninul care întovărăşeşte constatarea p opriei inferiorităţi, să nu dăm prea mare însemnătate distincţiunilor acordate elevilor buni şi talentaţi, ci să prezintăm totul ca cevà *firesc* şi de o valoare *relativă*. Obiceiul de a dojenì în orice împrejurare pe copiii sburdalnici sau slabi şi de a cruţà pe cei buni, obiceiu comod căci ne scuteşte de cercetări şi muncă nouă, este o greşală pedagogică. Copilul trebueşte crescut în ideea că *oricine* poate greşì, după cum *oricine* îşi poate aveà momentul său de mulţumire, de glorie şi de înălţare sufletească. Aşà se pe-

www.digibuc.ro

trece lucrul în realitate și așà e cuminte să-l prezintăm și noi în educație.

Interesul. — Porni.ea de nu ne cheltuĭ p opriul avut, ban sau energie, decât pentru un câștig, este o caracteristică de maturitate. Ea este mai mult rezultatul experienței și al îndoctrinării în acest sens, adică al înrâuririi mediului, decât acel al organizării noastre înăscute. De aceea o și găsim mai puternică la națiunile cu populație densă și la indivizii cari duc mari greutăți pentru a-și asigurà existența : la Românii din Transilvania, la locuitorii orașelor mari, etc. Și cu toate aceste, interesul nu derivă totdeauna din împuternicirea sentimentului proprietății, ci și din autoritarism sau sentimentul dominării, pornire născută și ea, dar nu primordială.

Poporul cel mai interesat de pe lume sunt Evreii, cari s'au format în acest sens în decursul atâtor veacuri de robie politică. Iar în lupta cu dânșii, noi răspundem cu dărnicie, cu nepăsare, cu dezordine în muncă și cu risipă porniri cari ne caracterizează pe noi Românii, mai mult deât pe toate popoarele europene. Asemenea porniri, simpatice la prima vedere, bune pentru vremurile patriarhale, când traiul simplu erà îngăduit în schimbul unei munci ușoare, alcătuesc o inferioritate în lupta economică din vremurile de astăzi.

Desinteresarea Românului vine din multe pricini. E datoria noastră să-i cercetăm toate cauzele și să o combatem pe toate căile. Existența neamului nostru atârnă de la vitalitatea și dela puterea de rezistență economică a fiecărui individ.

Deopotrivă trebuește luptat în contra lenei și în contra viținlui, împotriva nepăsării și a ignoranței. Copiii trebuesc deprinși să guste și să prețuiască munca și profitul ei, viața și luptele ei, trebuesc îndemnați să chibzuiască orice desfășurare de energie ca și orice cheltuială bănească — în limitele posibilității, de sigur — urmărind ceeace poate fi **mai** folositor, **mai** drept, **mai** bun.

Interesul exagerat este o trăsătură sufletească anti-

www.digibuc.ro

patică. El poate împiedecà împuternicirea sentimentului de frăţie omenească, poate înăbuşì căldura duioasă, poate oprì desfăşurarea deplină a sufletului. Dovadă avem pe Evrei, cari deşì stăpâni pe bogăţia lumei, dau cel mai mic contingent de luptători intelectuali în câmpul artelor, al ştiinţei, al filozofiei. In afară de îngrămădirea averilor şi de cadrul îngust al intereselor de neam, Evreii nu concep alt ideal de viaţă.

Lipsa desăvârşită de interes însă, defect simpatic când îl constatăm la un individ izolat, devine o adevărată nenorocire naţională. Din ea poate rezultà o dezorganizare a muncei, o lipsă de coheziune şi de sprijin între diferitele energii individale, şi, cum am zis mai sus, o incapacitate de luptă pe terenul luptei.

Cruzimea. — Cruzimea rezultă adeseori din inconştienţă, sau măcar din incapacitatea de a-şi închipuì suferinţa altora, de a oglindì cu mintea şi cele năvăzute cu ochiul. Câteodată însă ea este o stare afectivă anumită, plăcerea de a vedeà suferind. Copiii sunt cruzi mai mult din neştiinţă, din nesocotinţă, decât din gustul de a chinuì.

Ca orice pornire cruzimea se întăreşte prin repetire. Medicul, călăul, casapul nu prea sufer de înduioşare. Cruzimea fiind un rest de barbarie, de care nu mai e nevo în zilele noastre, vom oprì pe copii dela tot ce ar puteà-o inspirà şi întreţine : chinuirea animalelor, duşmănia cu colegii, dorinţa de răsbunare, literatura care slăveşte sentimentele primitive, etc. Iar înduioşarea, îngăduinţa, ertarea, toate sentimentele protivnice diferitelor rudimente ale cruzimei, le vom dezvoltà cu ajutorul literaturei alese, al exemplului, al atmosferei de milă şi afecţiune în care îi vom creşte, precum şi cu al principiilor de simpatie, de înfrăţire, de dragoste, pe cari vom căutà să le sădim în cugetul lor.

De oarece spaţiul nu ne îngădue, ne vom oprì acì cu analiza sentimentelor egoiste. Despre sentimentele personalităţei vom vorbì în Didactică, cu preilejul recompenselor.

www.digibuc.ro

§. 5. Sentimentele altruiste.

Sentimentele cari ne împing la acţiuni în folosul altuia se numesc altruiste. Aşà sunt iubirea, recunoştinţa, simpatia, îngăduirea sau indulgenţa, solidaritatea sau înfrăţirea, duioşia, mila, cruţarea, etc.

Iubirea are multe şi osebite forme: iubirea de copii, de părinti, de fraţi, iubirea admirativă pentru indivizii cari întrupează calităţi simpatice nouă, iubirea, rezultată din deprindere, pentru toţi cei cu cari am împărţit bucuriile şi supărările trecutului, etc. Iubirea are şi ea mai multe origini. La mulţi indivizi ea porneşte din sentimentul proprietăţei: aceştia îşi jubesc soţia, copiii, neamurile, întocmaĭ cum îşi iubesc casa, grădina, păsările din curet, *numaĭ fiindcă sunt ale lor*, avutul, bunul, lucrul lor propriu. Asemenea oameni se căsătoresc din simpla îmboldire de a aveà un tovatăş necontestat de către lume şi-şi îngrijesc copiii, numai ca să nu se părăduiască avutul casei.

Nici de vanitate nu-i totdeauna străină dragostea. Aşà se oboservă că părinţii iubesc adeseori mai mult pe copiii frumoşi şi deştepţi, decât pe ceilalţi; că neamurile sărace şi obscure iubesc mai mult pe cele distinse, deşì nu au vreun folos dela dânsele. Alte elemente constitutive ale dragostei sunt deosebirea de sex, admiraţia, deprinderea şi mila.

Puterea şi durata iubirei vin şi dela forţa fiecărui element, dar şi dela complexitatea rezultată, adică dela bogăţia factorilor cari o alcătuesc. Cu cât clădim mai mult şi în mai multe direcţii, cu atât iubim mai puternic cele ce am clădit, cu atât ţinem la neştirbirea propriului sentiment şi în mod indirect la obiectul exterior care ni l'a provocat. Căci ceeace iubim în alt individ este mai presus de toate *opera* noastră proprie, este iluzia pe care ne-am făurit-o, este sentimentul puternic pe care ni l'a provocat şi care ne dă o senzaţie exagerată a energiei şi a puterilor noastre. De acì vine că afecţiunile mari şi durabile sunt

www.digibuc.ro

stări sufleteşti complexe care nu pot fi cunoscute decât de *sufletele rafinate*, alambicate, îmbelşugat înzestrate şi îndelung cultivate, fie prin munca proprie, fie prin o moştenire prelungită în trecut. Sentimentele puternice şi sincere, nu acele formate din ambiţia de a trece drept om deosebit, sunt tot atât de rare, de preţuite şi de preţioase ca şi inteligenţele viguroase. In acest înţeles trebuesc luate vorbele pe care Mântuitorul le zice Magdalenei : „mult ţi se va erta, căci mult ai iubit". Isus eartă păcătoasei tot trecutul ei pătat, când cunoaşte belşugul sufletesc şi marea putere de jertfă pe care le dovedeşte ea în ultimii ani.

Iubirea este condamnabilă când e atât de uşoară încât ia forma de simplă trecere de vreme, ca şi atunci când ajunge o patimă covârşitoare. In ambele cazuri ea e pornire vătămătoare celorlalţi. In limitele firesti Insă, iubirea este un sentiment social de cea mai mare însemnătate. Ea este un imbold puternic al activităţei omeneşti şi cel mai efi cace factor al coheziunei sociale.

Mila. — Ca şi cele mai multe din sentimentele analizate până ácì, mila nu este un sentiment unitar. Există milă care nu-i decât proectarea propriului nostru egoism. Aşà e bunăoară compătimirea pentru cei care au aceleaşi greutăţi, aceleaşi suferinţi, ca şi noi. Un bărbat simte de obicei mai multă milă pentru bărbatul asasin, decât pentru femeea ucisă, un servitor pentru servitorul care înşală decât pentru stăpânul păgubit, un escroc pentru alt escroc etc. Această formă a milei ia adesea pe nedreptul înfăţişarea sentimentelui de solidaritate. O altă formă, superioară, a milei vine din simpatie, adică din priceperea unei suferinţi fără să fi fost numai decât robul ei. In acest caz ea rezultă din o rafinare intelectuală şi din o excesivă impresionabilitate afectivă. Individul care simte sărăcia şi boala celorlalţi fără as fi luptat el însuşi împotriva lor, iată spectacolul cel mai sublim al înfrăţirei omeneşti.

Să nu ne înşelăm însă. Adesea iau înfăţişarea milei sentimentele cele mai protvnice ei. Omul care fuge de-acasă să n'audă gemetele copiilor săi bolnavi „fiindcă-i face milă"

www.digibuc.ro

o face din egoism primitiv și brutal. Omul care sub pretextul milei nu întinde mâna celui care moare și se mulțumește să alerge după ajutor străin, e adesea un fricos, un becisnic, un egoist slab. ... Mila nu e plâns și compătimire, ci energie de luptă împotriva nenorocirei celorlalți!

Deasemenea să deosebim: mila din vanitate, din interes, din slăbiciune, din dorință de a scăpa de grijă ori de părere de rău, etc. Ceeace trebue să intereseze pe educator este mila *sinceră*, *curată* și *firească*, numai ea este un factor de real progres social.

Alte sentimente altruiste de cultivat sunt respectul de om, recunoștința, ertarea, înfrățirea, cruțarea, îngăduința, înduioșarea, etc. Ele alcătuesc caracteristica și superioritatea religiunei creștine, ele formează idealul social către care tinde omenirea de astăzi. Fără unele din aceste sentimente viața de familie ar fi o povară pe care nime n'ar puteà-o duce.

Aceste sentimente însă, fine, rafinate, subtile și gingașe, rezultă din o cultivare prelungită și aleasă a întregului complex afectiv. Ele nu se pot sădì izolat și independent în suflet. Ca factor obiectiv, trebuitor ivirei lor, ele presupun reciprocitatea; ca elemente subiective, delicateță, subtilitate și multă impresionabilitate afectivă. Ele sunt eflorescența întregei mentalități omenești deșì înrâurirea inteligenței asupra lor e numai indirectă, și ca atari nu se pot aștà în toată vigoarea cerută, decât după anumite stadii de desvoltare.

Exteriorizarea acestor sentimente dă o impresie rară și prețioasă de gingășie și complexitate, de deosebit și ales, așà de măestrit zugrăvită de către marele nostru prozator Brătescu-Voinești și așa de simpatică pentru cei cari știu s'o simtă. Din potrivă, lipsa lor, și am puteà zice a sentimentelor altruiste în genere, îi dă omului o înfățișare de simplist, de primitiv și brutal, de îngust, mărginit și sărăcăcios.

Impotriva sărăciei sufletești, sau cum se zice a egois-

www.digibuc.ro

mului exagerat, vom luptà pe trei căi : pe cale afectivă, creând în jurul copilului acea atmosferă de dragoste, de îngăduire cumpătată, de simpatie încercată, absolut trebuitoare deplinei lui evoluţiuni morale ; pe cale practică ajutând pe copil să admire, să se devoteze şi să iubească pe toţi din jurul lui, câţi merită, — ferindu-l negreşit de exagerări şi nesocotinţi ; — pe cale intelectuală, cu ajutorul literaturei şi al artelor. Acì se impune însă o alegere foarte riguroasă.

Impotriva excesului acestor sentimente, şi în primul loc al iubirei, mijloacele sunt nuami preventive : îndrumarea şi împuternicirea *tuturor* forţelor sufleteşti, ca să prevenim în mod firesc un dezechilibru ; paza de tot ce ar înflăcără imaginaţia, de tot ce ar anticipà ori ar vicià sensibilitatea. Societatea copilului, lecturile lui, arta de care ia cunoştinţă, totul trebueşte supravegheat, — fără ştirea lui, bine înţeles —controlat, ales. Copilul este un primitiv care nu poate venì în atingere fără primejdie, care nu poate înţelege şi alege din complexitatea vieţei de astăzi, decât *treptat* şi anume pe măsură ce capătă spiritul critic şi puterea de discernământ al maturităţii, pe măsură ce sensibilitatea lui excesivă — excesul vine şi dela acumularea moştenirei şi dela vieaţa intensivă şi dela cultura grăbită în ca·i fatal trebue să trăiască — se va fi îndrumat cel puţin în liniamente mari, în direcţiuni anumite. Ce ar devenì un ţăran de ai noştri silit să trăiască în mijlocul Londrei, fără nici un călăuz şi fără nici o pregătire anterioară? Daçă el s'ar nimerì o individualitate puternic constituită, ar eşì la liman în câţivà ani, ar ajunge să cunoască oraşul şi felul lui de vieaţă, ar ajunge chiar să-şi clădească o situaţie. D.r câţi oameni sunt organizaţiuni sufleteşti normale, puternice şi rezistente? Tot acelaş lucru e cu copiii lăsaţi sufleteşte în voia întâmplărei. Mulţi scapă cu bine, câte odată oţeliţi chiar, din încercările primejdioase, — dar şi câţi cad !

Sentimentele altruiste simple, prin conlucrarea lor dau

www.digibuc.ro

naştere complexului sufletesc numit bunătate, renunţare de sine, devotament, etc. după cum predomină un element ori altul.

§. 6. Sentimentele superioare.

Numim sentimente superioare pe acele care ne împing la acţiuni în folosul marei mulţimi, a unui număr nehotărît de indivizi, numim astfel poniriile spre exteriorizarea celor mai alese din gândirile omeneşti, spre izbânda celor mai măreţe aspiraţiuni, cari au luminat şi luminează omenirea în mersul ei statornic spre propăşire. Aşà sunt sentimentul patriotic, cel religios, iubirea de frumos, de dreptate, de bine, de adevăr.

Sentimentul patriotic. — Elenemtele acestui sentiment sunt mai multe : iubirea pentru locul unde te-ai născut, comunitatea de porniri şi sentimente, datorită rasei, simpatia pentru cei cu cari ai un trecut comun, fie de glorie fie de suferinţă, vanitatea de a ţineà de un popor cu anumite daruri, deprinderea cu o limbă dată. cu anumite spectacole ale naturei, etc. Toate aceste elemente cari variază dela individ la individ, împuternicite de admiraţia pentru trecut şi de către ambiţiunea pentru viitor, pot da la un loc un sentiment foarte puternic

Această solidaritate cu cei de acelaş sânge, trebuitoare pentru vieaţa şi repedea propăşirea a popoarelor, este condiţie de neapărată existenţă pentru naţiunile mici, cum este bunăoară a noastră. Românii au dat devozi de mult patriotism în vremurile trecute ; în schimb de câtevà decenii, ei devin tot mai nepăsători şi în această direcţie. Cu osebire înstrăinate şi nepăsătoare sunt păturile noastre sociale bogate. Ele nu-şi dau seamă că simţul de demnitate personală nu-ţi îngăduе să-ţi renegi neamul, după cum nu-ţi renegi familia. Ele nu-şi daù seamă că decât să fii element abià îngăduit la un popor care n'are nevoe de serviciile tale, e mai măgulitor să fii pionul luminei într'o ţară căreia munca ta, chiar de nu se sinte deocamdată, este o pârghie de propăşire.

www.digibuc.ro

Impotriva nesocotinței celor înstrăinați e de nevoe ca pătura intelectuală să răspundă cu muncă entuziastă și cu devotament pentru binele țărei. Această îndatorire cade mai ales în sarcina educatorilor marei mulțimi.

Mijloacele de căpetenie pentru deșteptarea sentimentului patriotic sunt : 1 entuziasmul pentru trecutul și viitorul țării — prezentul nu se prea lasă a fi idealizat — cu ajutorul Istoriei, al Literaturei și al Artelor ; 2 sentimentul de solidaritate ; 3 deprinderea cu preocupări cevà mai desinteresate și mai îndepărate decât satisfacerea zilnică a micilor ambițiuni. Acest scop îl urmăresc serbările și excursiunile școlare.

Românii, firi în deosebi puțin afective, nu au multă artă cu cuprins patriotic. Entuziasmul și râvna dascălilor vor fi deci cu atât mai bine venite și mai prețioase. Urmărind sentimentul patriotic, să ne ferim însă a deprinde tineretul cu fraze sforăitoare și cu declamații seci. Țărei îi trebuesc iubire sinceră și fapte de devotament ,nu vorbe late. Impotriva acestor minciuni, naționaliste le-am zice, s'a ridicat Caragiale cu ridicularizarea lui pe atât de aspră pe cât de dreaptă.

Sentimentul religios, — Sentimentul religios este nu numai frică de divinitate, ci și iubire, recunoștință, nădejde și încredere, admirație și slăvire. El cuprinde elemente morale : resemnare, iubire deaproapele, seninătate de conștiință, împlinirea datoriei ; cuprinde elemente artistice : emoție admirativă, jertfa mulțumirei personale, etc. Acest sentiment, când e sincer și adânc, este o mângăiere și un reazem în vieață, este un îndemn puternic spre perfecționarea morală, este o stavilă pornirilor pătimașe. In adâncul vremurilor sentimentul religios a fost factor de căpetenie al mersului spre propășire, cu osebire în epocile de barbarie, când omul nu simțià nimic în conștiință, carè să ție cumpănă dezlănțuirilor de animalitate.

Trebue să deosebim însă riguros sentimentul propriu zis, vibrarea intensivă a sufletului, de manifestarea exte-

www.digibuc.ro

rioară a religiozității, adică de simpla practică a cultului Mângâiere și propășire nu poate da decât sentimentul.

Cultura religioasă din școlile noastre — și din nefericire noi Românii ne mulțumim numai cu dânsa — cuprinde deabià *cunoașterea* divinității, adică numai elementul reprezentativ al sentimentului. De acì și lipsa noastră de religiozitate, lipsă care, *în primul loc*, se datorește nesocotirei elementelor afective și artistice ale sentimentului corespunzător. O stare de conștiință ajunge cu atât mai intensivă și mai rodnică cu cât ea devine mai complexă, cu cât ne prinde din mai multe direcțiuni, cu cât găsește sprijin, fie în cultură, fie în înrâurirea inconștientă a mediului, mai multe din elementele ei constitutive.

Protestanții stăruesc cu osebire asupra elementelor morale și adânc afective ale sentimentului religios și de aceea stau și cu mult mai sus pe treapta culturei sociale decât ceilalți creștini. Catolicii dau mare însemnătate elementelor artistice. Poate că acestui fapt să se datorească în parte și superioritatea popoarelor latine în artele plastice. Singuri ortodoxii se mulțumesc cu elementul intelectual, adică cu cel mai slab ca înrâurire.

Mijloacele de căpetenie pentru desvoltarea sentimentului religios sunt următoarele :

1 Traiul într'un mediu prielnic religiozității. Credința și iubirea de Dumnezeu nu se pot căpătà în familiile în care se zeflemisește sistematic orice legătură cu biserica, iar pentru a înspirà respectul cuvenit, reprezentanții cultului ar fi să-și supravegheze mai de aproape felul lor de a fi.

2 Invățământul religios, — mai amănunțit, mai substanțial și mai ceremonios decât cel actual — să fie sprijinit de o literatură și o artă care să însuflețească și să deștepte admirație, căldură, vibrare sufletească.

3 Practica statornică a cultului să fie făcută cu respectul și circumspecțiunea cuvenită unor lucruri pe cari avem a le înfățișà ca sfinte. Ea nu trebue să devie o deprindere inconștientă și nici o corvadă de care să caute

www.digibuc.ro

copilul a scăpà. Cât tact și câtă fineță psihologică nu trebuesc educatorului și profesorului de religie, ca să se ferească de ambele primejdii! Multe am avea de învățat noi Românii, în această privință, dela educatorii școlilor catolice. In loc să condamnăm la un loc toate procedeurile — până mai deunăzi le admiram pe toate! — ar fi mai bine să le studiem amănunțit, să le cercetăm, să le analizăm și să ne însușim parte din ele, anume acele împotriva cărora știința socială modernă nu are nimic de obiectat, acele care se sprijină pe o înrâurire psihologică, pe o fineță de pătrundere sufletească și o artă de îmlădiere, despre cari educatorul român nu știe mare lucru. Școlile catolice sunt un câmp de studii psihologice, — nu am zis și didactice! — dintre cele mai prețioase pentru toată lumea, și cu atât mai prețioase pentru noi românii, cari nu mai avem putința să ne mulțumim cu progresul firesc, greoiu și împotmolit de atâtea încercări zadarnice.

Sentimentul frumosului. — Iubirea de frumos e o pornire înăscută care își are izvorul în activitatea și deosebita impresionabilitate a simțurilor superioare. Pentru marele număr ea se confundă cu plăcerea, adică cu mulțumirea care rezultă din orice activitate musculară sau intelectuală, cumpănită, sănătoasă, potrivită cu forțele unui moment dat. Există însă o deosebire între aceste două stări sufletești, deosebire care stă nu numai în complexitatea mai mare a sentimentului artistic, dar mai ales în predomnirea elementelor cogiționale sau măcar reprezentative. Sentimentul frumosului presupune o inteligență mai vioae decât cea obișnuită.

Iubirea de frumos are mare însemnătate în viața individului. Ea dă un spor de energie din care derivă impresia de fericire, ea îndeamnă mintea spre alte gânduri decât nevoile zilnice și rivalitățile mărunte, făcând cu putință uitarea și deci însăși vieața. Rolul ei social este încă și mai mare. Indepărtând, din când în când, preocuparea individului, dela cercul îngust al personalității sale și pricinuind acel spor de forță intensivă caracteristică desfă-

www.digibuc.ro

tărei artistice, ea face pe om mai puțin egoist, mai setos de orizonturi largi, mai darnic cu sufletul său, cu vibrarea simpatică a minței sale. Sentimentul frumosului e sprijinul cel mai puternic al sentimentului patriotic și poate chiar al celui religios, și unul din promotirii de căpetenie ai sentimentului de solidaritate omenească.

Acest sentiment e menit să complecteze evoluția individului, să desăvârșească nultura lui pe celelalte terenuri, nu să o înlocuiască. Arta e o sărbătoare a sufletului și ca orice sărbătoare se cuvine să vie după zile de muncă. O cultură pur artistică ar fi o greșală pentru educația socială ca și una pur profesională. Rolul de educator social îl poate aveà arta, numai când ea rămâne artă și nu negustorie. Să observăm popoarele vechi. Grecii, poporul cel mai artist și mai organic construit ca întreg social, nu cunoșteau arta-meserie. Scriitorii și artiștii lor erau negustori lucrători de pământ, etc. Din ocupațiunile acestea își întreținеau viеața, iar arta, răgazul și punctul culminant al aspirațiunii lor, erà produsul *prisosului lor* de vieață de forță și de vibrare. De aceea a și rămas senină arta lor : ea nu respiră nimic din frigurile luptei, din nerăbdarea omului care produce ca să trăească. Iar cu această seninătate și-a câștigat o putere de suggestie și de înrâurire educativă, pe atâtea veacuri.

Ceeace urmărim cu rândurile de mai sus este întâiu să distingem arta ca factor de educație socială, de aceea care nu-i decât o marfă, și să combatem tendința modernă care se generaizează și la noi, de a da o educație pur artistică din copilărie. Nu e vorba de o cultură unilaterală ci chiar nesocotită. Specializarea din copilărie este aceea care dă societății câte 60—70% de cetățeni nefolositori, ba chiar primejdioși.

Puterea de creațiune este produsul unei evoluțiuni individuale îndelungate și foarte complexe. Și pe când cea mai pretențioasă artă nu cere individului decât 5—6 ani de muncă specială. toate au nevoe, ca să ajungă la înflorirea lor deplină, de cultură generală îmbelșugată.

www.digibuc.ro

Dar mai presus chiar decât interesele artei stă interesul ştccial, care cere ca omul să se perfecţioneze mai întâiu în însuşirile lui *comune* cu toţi, însuşiri ce alcătuesc punctele de atingere cu semenii, şi *apoi* în acele cari deosebesc individualitatea lui de a celorlalţi. Inainte de a lucrà pentru viitor — ideal problematic pentru cei mai mulţi dintre noi — dator este omul să fie de folos prezentului.

Sentimentul artei se desvoltă şi se desăvârşeşte din atingerea cu tot ce-i frumos — natural, artificial sau proriu zisă — ca şi din practicarea artelor. Elementele lui constitutive sunt două : 1 admiraţia sau contemplarea, şi 2 mulţumirea creaţiunei. Amândouă apar, se desăvârşesc paralel în conştiinţă şi se înrâuresc reciproc. Cu copiii vom stărui mai întâi asupra artelor cu un cuprins sufletesc elementar. Aşà sunt arta grădinăriei, danţurile, artele industriale, desemnul geometric, muzica melodică şi literatura populară.

Iubirea de adevăr. — A nu spune minciuni şi a iubì cu putere adevărul sunt două stări sufleteşti osebite. Cea dintâi, mai mult negativă, cea de-a doua, foarte pozitivă. Cu cea negativă prevenim multe rele sociale, cu cea pozitivă cucerim lumea necunoscutului.

Setea de adevăr, care-i mai mult decât curiozitate, mai mult decât ardoare şi aviditate ştiinţifică, este baza tuturor descoperirilor, a tuturor teoriilor, a tuturor sistemelor filosofice, bà chiar a celor mai multe creaţiuni artistice. Plăcerea de a gustà frumosul şi a-l creà, dorinţa de faimă în viitor sau măcar în prezent, compătimirea pentru suferinţa celor mulţi, nu au fost şi nu sunt nici astăzi, singurele îndemnuri în producerea artistică. Să ne gândim numai la Ibsen sau chiar la Eminescu al nostru. Iubirea de adevăr erà la Ibsen o patimă.

Sentimentul veracităţei nu poate dà naştere în sufletele deprinse cu ascunsul, de oarece la baza lui stă tocmai revolta împotriva minciunei. S'a zis că tendinţa de a minţì este înăscută şi că numai cultura o poate desrădăcinà. Ca

www.digibuc.ro

dovadă se citează observația că păturile inculte, ca și sălbaticii, dovedesc mai mult cu minciuna decât cu adevărul.

Că minciuna e o însușire de primitivitate și că ea predomnește în lumea largă, e netăgăduit. Cu toate aceste noi credem că ea e mai mult rezultatul imitațiunei, al sugestiei, al fricei și al sistematicei îndoctrinări cum că omul nu poate luptà decât ascunzând și înșelând. Un copil care nu cunoaște frica, care nu aude spunându-se minciuni, care nu e îndemnat să înșele, în mod fatal nu poate exteriorizà decât aceea ce gândește și simte. Așà e firesc. Noi am făcut experiența aceasta și putem susținea lucrul din deplină convingere. Cu aceasta am zis că copilul *nu minte intenționat*, nu că *nu s'ar puteà înșelà*. Pe copil îl putem lesne suggestionà, îl putem face să vadă și să audă lucruri, cari n'au existat hiciodată. Dacă este o eroare ca să-l credem mincinos din fire, greșala ar fi neertată să-l socotim drept gura adevărului. El poate spune tot ce se petrece în mintea lui, *fără să distingă*, ce-a cunoscut obiectiv prin simțuri, de ce-a imaginat din spusa altora. Distincțiunea aceasta n'o face nici sălbatecui, n'o fac chiar mulți oameni maturi, — din cei impulsivi și lipsiți de cultură, — fiindcă deprinderea de a controlà riguros propria gândire cere oarecare maturitate și un grad mai mult de fineță intelectuală.

Tendința de a spune minciuni este de sigur supusă moștenirei ca oricare alta și din părinți „Tarasconi" nu e probabil să se nască vreun erou al adevărului. Pe de altă parte, cu cât omul e mai primitiv și mai simplu ca inteligență, cu atât se slujește mai neîndoios și mai sistematic de minciună. Mintea struțului care în fața dușmanului își ascunde capul în nisip, convins că dacă nu vede el primejdia, primejdie nu mai există!... Ca să fie omul mincinos trebue să fie și cevà naiv...

Copilul este și el un primitiv, deci un naiv, care nu-și dă seama că șiretlicul și minciuna sunt arme curente, de care oricine se poate slujì și pe care oricine le pricepe sau măcar le bănuește, tocmai fiindcă sunt așà de comune.

www.digibuc.ro

Un om de spirit zicea: „cel mai bun chip de a ascunde adevărul, este să-l spui. Nime nu te crede". Dar o repetăm, *intenţia de a minţi*, căci aceasta este minciuna propriu zisă, nu o capătă copilul decât dacă este îndoctrinat în acest sens, dacă a prins pe cei cu înşelătorie, sau dacă se teme. Altfel nu.

Pe deprinderea de a exterioriză cu sinceritate cele simţite şi gândite se hulueşte iubirea de adevăr, care însă nu ajunge la o intensitate covârşitoare decât la anumite temperamente şi cu sprijinul unor calităţi sufleteşti superioare. Eroii adevărului, minţi alese şi suflete calde, sunt mai rări decât *toţi* ceilalţi eroi.

Sentimentului binelui. — Cu acest cuvânt numim noi un şir întreg de aspiraţiuni, de năzuinţi, câte odată nebuloase şi nesocotite, dar curate, înalte şi generoase totdeauna, şi care alcătuesc ceeace obişnuit numim *ideal*: setea de dreptate, dorinţa de înfrăţire generală, mila pentru o ice suferinţă, jertfa în folosul omenirei, etc. Aceste aspiraţiuni, formă eterizată a sentimentelor altruiste, sunt creaţiunile inteligenţelor puternice şi nesăţioase şi ca atari nu pot luà naştere, sub forma de stări sufleteşti *sincere* şi *fireşti*, decât în conştiinţele în care egoismul nu mai este stăpânitor şi în care cugetarea e destoinică să se adâncească în perspective neţărmurite. Sentimentul binelui, punctul culminant al evoluţiunei individului, este o rezultantă a întregei culturi. Despre mijloacele speciale pentru împuternicirea lui, nu poate fi vorba. Pentru acest motiv îl semnalăm acì, dar nu stăruim asupra lui.

CONSIDERAŢIUNI GENERALE.

Am cercetat în capitolul relativ la sentimente numai îmboldirile mai obişnuit cunoscute. Ingrădirile programului nu ne îngăduie să intrăm în cercetarea celor mai subtile şi mai rare.

Ceeace am dorì mai cu seamă să rezulte din totalul cercetărilor noastre este convingerea că educaţia sentimentelor

www.digibuc.ro

este o operă care cere mulți ani de muncă consecuentă, care implică paza și scrutare de fiecare moment, că ea este o lucrare complexă și minuțioasă, la care poate colaborà cu folos școala, dar ale cărei temelii le pune numai familia. Indatorirea părinților față de copii nu se poate cu nici un chip reduce la singură procurarea hainelor și a hranei. Răspunderea cea mare în formarea sufletelor, ei o au și nu coala. Cu aceasta noi nu tăgăduim nici înrâurirea mare pe care o pot aveà forța de suggestie și talentul, tactul psihologic și autoritatea morală ale unui dascăl ales, nu tăgăduim nici fatala influență a copiilor răi, ascunși și vițioși. Dar timpul cât stă școlarul sub înrâurirea profesorului, față de acel al contactului cu familia; dar observarea de fiece minut pe care o pot exercità, —și trebue s'o exercite— părinții, comparată cu acea a dascălului care are sub supraveghere simultană 30—40 copii; dar spontaneitatea pe care o are copilul acasă și care fatalmente trebuește îngrădită de anumită rezervă în școală, toate aceste sunt considerațiuni hotărîtoare, asupra cărora aproape nu-i nevoe să stăruim. Perfecționarea morală, pentru care profesorul poate da un ajutor prețios, dar neîndestulător, va venì numai din generalizarea învățământului pedagogic, numai din întroducerea Psihologiei ca studiu obligatoriu în toate școalele secundare și speciale, numai din o cultură sufletească mai aleasă a părinților. Și astfel de rezultate nu se capătă într'o singură generație.

Din continua observare și buna îndrumare a copilului trebue să rezulte un mers treptat spre propășirea morală, adică, o gradată predomnire de intelictualitate asupra pornirilor brutale, o preponderență a îndemnurilor sociale și afective asupra celor exclusiv egoiste. Iar pentruca acest progres să fie firesc și deci temeinic și definitiv, el trebue să oglindească și să respecte *mersul evoluțiunei naturale*: fiecare pornire să apară la vremea ei, adică *după* ivirea stărei sau stărilor sufletești de bază, după elementele pe cari ea le presupune. In zadar vom căutà bunăoară să facem pe copii miloși, înainte ca ei să știe ce-i afecțiunea

www.digibuc.ro

şi înainte ca ei să înţeleagă, prin simpatie stări sufleteşti pe cari nu le-au simţit ca actuale ; în zadar ne vom revoltà contra neadevărurilor, cât timp omul nu ştie distinge cele văzute de cele închipuite de dânsul ; în zadar cerem delicateţă dela individul care n'a eşit încă din strâmtoarea personalităţei lor. După cum un raţionament presupune atâtea şi atâtea trepte de preschimbare şi treptată generalizare a senzaţiilor, tot aşà sentimentele altruiste şi superioare, unele grozav de complexe, presupun un şir întreg de treptate rafinări sufleteşti, intelectuale şi afective, rafinări cari pentru mulţi indivizi rămân veşnic neatinse şi necunoscute.

Două sunt ţintele nestrămutate pe care trebue să le urmărim în cultura sufletească a oricărui copil : *sinceritatea deplină* şi *menţinerea echilibrului sifletesc.* Sinceritatea atârnă în cea mai mare parte de atmosfera de adevăr în care trăeşte copilul, deci de înrâurirea noastră vroită. Menţinerea echilibrului rezultă în primul loc din sănătate, în al doilea, din organica şi armonica exercitarea tuturor forţelor individuale, sufleteşti şi fizice. Această exercitare cată să fie potrivită cu forţele reale şi actuale ale copilului.

B. EDUCAŢIA VOINŢEI.

Numim *voliţionale* acele fenomene sufleteşti, idei şi sentimente, cari, chiar dacă nu se exteriorizează sub formă de acţiuni, *tind* măcar către această manifestare în afară, tind în puterea unui element sufletesc special, un imbold spre mişcare, care se cheamă *voliţiune.* Caracteristica acestor fenomene fiind activitatea musculară, sau măcar voliţiunea, care nu-i decât forma conştientă a unei îndrumări spre mişcare, noi le putem numì şi cu vorba de acţiuni. O complexitate cevà mai mare de acţiuni se numeşte *faptă.*

Fenomenele voliţionale pot aveà toate gradele de complexitate. Dela mişcarea reflexă pe care o face omul retrăgîndu-şi mâna când s'a fript, până la combinaţia di-

www.digibuc.ro

plomatică pe care o execută sute de indivizi, în cursul mai multor ani, treptele sunt infinit de multe.

Vom deosebi acțiunilor și deci mișcărilor, elementele lor constitutive, două însușiri mai însemnate: 1) dacă sunt conștiente, semiconștiente sau inconștiente, 2) dacă sunt spontane sau provocate de o impresie exterioară.

Pedagogia nu are a cercetà decât mișcările conștiente și pe cele mecanizate, cari au fost cândvà și ele deplin conștiente, precum: mersul, scrisul, mișcările gimnastice, exercițiile speciale în folosirea lucrului manual, a unui instrument muzical, etc.

Mișcările provocate de o nevoe ori o impresiune subiectivă și relativ veche, fie ele și absolut inconștiente, se numesc, *spontane*; acele datorite unor impresii exterioare le vom numì *mișcări pricinuite de o cauză obiectivă*. Printre acestea sunt unele semiconștiente, sau absolut inconștiente, cari se execută imediat și cu o exactitate desăvârșită, întocmai unei descărcări electrice. Acestea se numesc *reflexe* și sunt cu totul în afară de controlul voinței noastre. Așà sunt strănutatul, sughițul, mișcările pupilei, etc. Mișcările spontane mai elementare și mai primordiale sunt cele care tind la conservarea individului și a speciei și poartă numele de *instincte*.

Instinctele sunt cele întâiu învățături și deprinderi ale animalelor, învățături trecute din generație în generație pe baza moștenirei. Câștigate de milioane de ani, ele sunt mult mai vechi decât inteligența și de aceea se și execută *fără* intervenirea ei. Cu cât animalul e mai puțin inteligent, cu atât e mai vizibilă pornirea lui instinctivă, fiindcă e fără concurență în cheltuirea energiei nervoase; și cu cât rațiunea ia mai mult avânt, cu atât instinctele rămân mai în umbră. La om de pildă, în a cărui activitate inteligența a luat așà proporție, instinctul apare mai slab decât la animale. Nu că el ar fi doborît de lumina inteligenței, instinctul a rămas și la om pornirea fundamentală, manifestarea lui însă are mai arareori prilejul să se arate în toată goliciunea, iar la indivizii la cari inteligența

www.digibuc.ro

este o forță și activitatea ei o nevoe reală, instinctul ia și el o înfățișare mai sociabilă mai omenească, mai aleasă, mai intelectualizată.

Am zis că o caracteristică a fenomenelor voliționale este tendința spre acțiune, este voliținea. Altă caracteristică a lor este tendința contrară voliținei, aceea de a stăpâni o stare sufletească și a opri exteriorizarea ei, care tendință se numește *putere de inhibiție.*

Puterea de inhibiție are însemnătate foarte mare. Indepărtând manifestarea unei porniri dă individului putința de a cercetà, de a cugetà mai adânc la cele ce sunt de făcut, îi dă chipul de a se folosì cât mai mult de inteligența lui. Naturile cari exteriorizează tot ce le trece prin minte, fără alegere și fără să caute a opri oglindirea desăvârșită a fluxului lor sufletesc, se numesc *impulsive* și dovedesc o slăbiciune a puterei de inhibiție, Să nu confundăm impulsivitatea cu sinceritatea. Aceasta din urmă înseamnă expresiunea totdeauna exactă a celor gândite, adică lipsa de prefăcătorie, dar nici de cum exteriorizarea, automatică am zice, și fără alegere, a tot ce poate trece prin cugetul unui om. Și să nu credem că impulsivii nu știu a fi prefăcuți; numai că lor le lipsește consecuența și-i putem mai repede cunoaște decât pe ceilalți. Impulsivitatea e mai mult o dovadă de primitivitate, — deși poate să existe alături de mare bogăție intelectuală și afectivă — o dovadă de lipsă în cultura voinței. Ea e o inferioritate din punct de vedere moral, fiindcă forța inhibitorie este resortul de căpetenie al stăpânirei de sine, deci al posibilității de a prevedeà și a chibzuì, însușiri cari tocmai alcătuesc maturitatea caracterului.

Când voliținea e prea slabă, omul prezintă alte simptome sufletești: face planuri, chibzuește, judecă chiar foarte bine, dar nu are putere ca să pue în execuție cele hotărîte. La dânsul acțiunile rămân sub formă de idei, de stări pur sufletești, — simplu joc de umbre — care nu se învederează în afară. Energia nervoasă abià i-ajunge să combine intelectualicește cele gândite și simțite, și dacă

www.digibuc.ro

nu intervine un factor exterior, voința altui individ, înrâurirea silită a mediului, etc., dânsul se mulțumește să-și rumege toată viața planurile și aspirațiile primei tinereți. Această stare sufletească se observă mai ales la cei obosiți, la acei cari au cheltuit, intelectualicește sau altfel, mai mult decât le îngăduiau puterile.

Voliținea și puterea inhibitorie, însușirile caracteristice ale fenomenelor voliționale, sunt elementele hotărîtoare ale energiei sufletești numită voință.

In afară de aceste stări sufletești — *nouă* și *caracteristice*, — un fenomen voliținal cuprinde una sau mai multe idei, unul sau mai multe sentimente, iar complexitatea lui rezultă dela belșugul stărilor sufletești reprezentative și afective, precum și dela raporturile în cari acestea se prezintă. Căci ideile date nu se sprijină totdeauna între ele, după cum nici sentimentele constitutive nu sunt de aceeași natură. In cele mai multe cazuri și unele și altele sunt protivnice, De acî o luptă sufletească prelungită și înverșunată, care element să predomnească și să izbutească a se exterioriza. Această luptă se numește științificește *deliberare*.

Ideea acțiunei de executat este în cele mai multe cazuri primul element conștient al fenomenului voliținal. Ea se numește *scop*. In puterea asociațiunei, dânsa deșteaptă ideea contrară, ba câte odată un șir de idei opuse celei dintâi, precum și întreaga legiune a motivelor de sprijin. Tot ea luminează și clarifică sentimentele ce ne împing în diferitele direcții arătate și cari sentimente pot fi cauza hotărîtoare, deși sunt apărute în conștiință mai târziu decât dânsa. Activitatea inconștientă, de care vorbeam cu prilejul inteligenței, se face într'o proporție cu mult mai mare în mnca noastră voliținală, decât în acea pur reprezentativă. Putem zice chiar că forma conștientă a unei acțiuni, oglindirea ei anticipată, este *ultima fază* a unei lucrări surde și prelungite, tăinuite și nebuloase, este *o formă* sufletească care la cei mai mulți indivizi rămâne pururea

www.digibuc.ro

şubredă, neîndestulătoare şi neputincioasă, în direcţionarea energiei individuale.

Câteodată ideea-scop este pur şi simplu icoana unei îmboldiri cari nu se sprijină pe nici un motiv raţional şi pe nici un sentiment conştient. Aşà sunt pornirile datorite moştenirei, deprinderei, ori suggestiei.

Acţiunile sunt cu atât mai complexe cu cât scopul este mai îndepărtat şi cere o desfăşurare de energie statornică în atingerea lui, sau o mai mare măestrie de combinare a mişcărilor componente, cu cât lupta e mai vrăjmaşă între motive osebite şi multe, cu cât sentimentele determinante au mai multă vigoare ori stăruinţă. Din potrivă, realizarea imediată a unui scop dat, fără luptă şi fără multă gândire, are înfăţişarea de cevà simplu şi apropiat de natură.

Desvoltarea intelectuală înmulţeşte motivele şi rafinează mobilele, ea este aceea care dă fenomenelor voliţionale o mai mare complexitate, dar tot ea poate şi slăbì elementele speciale de voinţă. Explicarea e lesne de găsit. Energia nervoasă înnăscută este o cantitate *dată şi ţărmurită* şi când nu e prea mare ori se cheltueşte în proporţie exagerată cu munca intelectuală, dela sine ea rămâne micşorată în întrebuinţarea ei special voliţională. Cultura disproporţionată cu puterile individului este deci nu numai un lux neîolositor, ci chiar o micşorare ulterioară a valorei individuale.

Elementele unei acţiuni complexe sunt următoarele lucrări mai simple :

1) conceperea scopului, sau a scopurilor, cu toate mobilele şi motivele lui, — lucrare pur intelectuală,

2) deliberarea,

3) hotărîrea,

4) executarea.

In deliberare, învingătoare sunt ideile la cari tendinţa spre mişcare este măcar momentan mai mare, sàu acele sprijinite de mobile mai numeroase ori mai puternice. In

www.digibuc.ro

cele două lucrări din urmă factorul determinant este voliţiunea.

Executarea la rândul ei înseamnă o serie de operaţiuni intelectuale—aflarea mijloacelor celor mai proprii pentru atingerea scopului, — precum şi folosirea unor energii pur voliţionale precum sunt statornicia, perseverenţa şi simţul răspunderei.

§. 1. Acţiuni voluntare.

Ideea-scop poate fi o idee veche în conştiinţă, care face parte din complexul nostru sufletesc, care rezultă adică dintr'un sentiment sprijint pe felul nostru de a fi sau izvorăşte dintr'o convingere, din întreg ţesutul nostru intelectual. Dar ea poate fi şi o idee venită năprasnic, fără nici o legătură cu sufletul nostru, străină şi nepotrivită firei noastre. Aşà este o poruncă, o idee necercetată şi îngăduită într'un moment de slăbiciune, un îndemn străin şi căruia ne-am supus fără să ne gândim, etc. Asemenea idei străine de organismul nostru sufletesc se numesc obişnuit *suggestii* şi pot fi de mai multe categorii.

Acţiunile cari exteriorizează idei gândite şi legate între ele, din acele idei cari pornesc din însuşi felul nostru de a fi obişnuit şi statornic, se numesc acţiuni *voluntare*. Fiind conştiente, chibzuite şi cumpănite, le zicem şi *vroite*. Celelalte se numesc *involuntare*, deşi gradul lor de conştiinţă şi de meditare poate ajunge a fi simţitor de mare. Activitatea vroită presupune deci o organizare sufletească cevà mai înaintată, un sistem de idei consecuente şi ordonate, un mănunchiu de sentimente legate şi intim întreţăsute, dar mai ales *folosirea* inteligenţei în orânduire şi executare. Cu cât inteligenţa intră mai puţin în serviciul hotărîrilor şi cu cât organizarea sufletească este mai slabă, prezentând lacune în trecerea dela o idee la alta, şi goluri în legătura unui sentiment cu altul, cu atât rămâne loc în sufletul individului şi pentru impresiile exterioare năprasnice şi

www.digibuc.ro

pentru înrâuririle nesocotite. Sufletul bine organizate trunchiul de stejar pe care nu-l străbate orice cuiu.

De obiceiu organizarea aceasta puternică o găsim alături de o mare doză de inteligență, deși se află și la minți puțin înzestrate. Sufletul poate fi un organizm simplu și totuși complect, poate fi îmbelșugat și nesistematizat, după cum poate fi complex și bine organizat. Iar manifestările de dezechilibru vin mai mult din lipsa de organizare, decât din valoarea elementelor constitutive ale sufletului.

Considerând oamenii din acest unic punct de vedere, anume dacă scopul lor dintr'un moment dat este o idee proprie sau străină, îi putem grupà în două categorii :

1 acei cari se conduc după capul lor și pe care îi numim oameni *cu voință*, și

2 acei cari fac tot ce li se suggerează de către alții, oameni *fără voință*. Marea majoritate a indivizilor stă însă între aceste două extreme.

Insușirea de a se conduce după propriile idei și sentimente ajunge câte odată la forma exagerată pe care o numim *îndărătnicie* și pe care o socotim drept un defect. In adevăr, ea este o piedică serioasă înrâurirei educatorului. Cu toate aceste e preferabilă lipsei de voință. Unită cu o inteligență superioară și luminată prin cultură, ea poate formà caractere alese. Lipsită de inteligență ea devine nătângie, pornire antipatică, ce-i dreptul, dar măcar francă, neîndoiasă și ușor de deslușit.

Ca orice pornire îndărătnicia se împuternicește prin exercițiu. Nimic nu-i mărește energia, ca sforțările educatorului de a o înfrânge cu orice preț. Ca s'o combatem deci, trebue să evităm prilejul ca ea să se manifeste. Se înțelege că copilul nu trebue să simtă că educatorul îi știe de frică și că-l cruță, — dar trebue s'o facă ! Abià când inteligența copilului acăpătat și ea oarecare putere de înrâurire, abià atunci ne schimbăm procedeul ; ne folosim de sfaturi, de ridiculizare, etc., așà ca copilul însuși să ajungă la dorința și la hotărîrea ca să se lecuiască de această exagerare. Frica ar fi un medicament eficace, dar un medi-

www.digibuc.ro

cament mai rău decât însăşi boala : ea poate sau exasperà sau nimicì îndărătnicia, pe când noi în educaţie avem interesul s'o micşorăm numai şi s'o orientăm. Să nu uităm că îndărătnicia este energie şi că copilul lipsit de voinţă proprie, copilul ideal de ascultător, în toate şi oricând, e o pastă din care nu poate eşì decât o simplă jucărie în mâna *altora.*

Mobile şi motive.

Numărul şi valoarea motivelor şi a mobilelor atârnă şi de moştenirea sufletească a individului, dar şi de educaţia lui ; iar cumpănirea acestor motive este cu atât mai clară şi mai complectă, rezultatul acţiunei va aveà cu atât mai multă probabilitate de a fi potrivit scopului, cu cât puterea de prevedere, adică inteligenţa, e mai ageră şi mai puternică. Desigur realizarea unui scop atârnă în primul loc de împrejurări exterioare peste care nu suntem stăpâni ; dar şi multe din rezultatele faptelor noastre se datoresc exclusiv nouă înşine. O energie mare cheltuită în mod inteligent poate înfrânge multe piedici şi poate aduce izbânzi multe. Totul e să fim înarmaţi cu putere fizică şi morală, şi să avem deprinderea de a ne folosì repede şi exact de inteligenţa nostră toată. Rolul educaţiunei este deci să ne mărească forţa de muncă, să slăbească mobilele exclusiv egoiste în folosul celor sociale, să înlocuiască motivele înguste şi necugetate prin altele clare, cumpănite şi încercate de experienţă, — fie a noastră sau a altora — şi să ne deprindem a ne slujì de inteligenţă în tot şi în toate.

O caracteristică a ţăranului român este următoarea : el socoate inteligenţa, pe care obişnuit o numeşte duh, ca un obiect de lux, ca o haină de zile mari, iar în vieaţa zilnică se lasă dus de tot ce-i mai osbcur şi mai nepătruns de gândire, de singure pornirile datorite moştenirei, deprinderei ori suggestiei. Dar aceste porniri sau sunt, sau au devenit inconştiente.

www.digibuc.ro

Ţăranul nostru are o inteligenţă subtilă şi aleasă. El o învederează în toate lucrările lui artistice : în literatura lui, cu totul superioară, în arta de a povesti, de a zice versurile, de a improviza răspunsuri de spirit, etc. Şi cu toate aceste în munca lui zilnică, în cumpănirea gospodăriei lui el face exact cum au făcut strămunii, fără cel mai mic adaos de chibzueal,ă sau de agerime, fără cea mai mică dovadă de propăşire, după o trecere de atâtea decenii. Mintea lui aşà de echilibrată şi de ageră, şi-o păstrează numai pentru ghiduşii şi petreceri.

Perfecţionarea sentimentelor şi a motivelor este rodul educaţiunei intelectuale şi al celei afective. Educaţia propriu zisă a voinţei ar fi să consiste din împuternicirea elementelor voliţionale, ceeace înseamnă mai mult cruţare de energie, şi din deprinderea cu conlucrarea tuturor forţelor sufleteşti în fiecare caz dat.

Mobilele şi motivele, chiar acele datorite moştenirei pot fi modificate prin o educaţie sistematică. Fără această convingere munca noastră educativă şi culturală ar rămâneà o simplă aberaţie. Fără credinţa că prin experienţa şi energia individului se preschimbă în parte rostul şi forma moştenirei, concepţia noastră despre progres ar fi un non-sens.

Dar tot aşà de netăgăduit este şi faptul că experienţa şi munca individuală este ţărmurită şi modificată şi în totul determinată de moştenire. Inrâurirea inconştientă a mediului, ca şi acea sistematică a educatorului se lovesc de un calup pe care-l pot alterà şi modificà dar *nici odată schimbă cu desăvârşire* Avem prin urmare doi factori cari determină progresul omenirei, ei merg paralel şi se înrâuresc reciproc : moştenirea şi munca individuală.

Cea dintâiu datorie a educatorului, — şi a părinţilor în primul loc — este să se cultive în deajuns el însuşi ca să ştie *în ce sens* are a înrâurì experienţa copilului, pentru ca din această înrâurire să rezulte propăşirea acestuia şi indirect acea a societăţei, *de ce* mijloace are a se slujì, dar mai ales *în ce limite* poate s'o facă.

www.digibuc.ro

Deliberare. Hotărîre.

Deliberarea atârnă în primul loc de exercițiul puterei de inhibiție, apoi de mulțimea mobilelor și motivelor și în fine de însemnătatea dată inteligenței în activitatea totală a individului, — fie această însemnătate motivată sau nu, conștientă sau nu. Mulțimea și varietatea mobilelor dovedește oarecare rafinare sufletească, tăria și bogăția motivelor, cevà mai multă cultură intelectuală, iar preponderența inteligenței rezultă din o caracteristică specială a temperamentului, precum și din deprinderea individului cu munca intelectuală.

Hotărîrea se ia mai lesne sau mai greu, mai curând sau mai târziu, după belșugul stărilor sufletești cari luptă în conștiință, dar și după energia nervoasă *câtă a rămas individului după cheltuirea cu analiza intelectuală precedentă.* Un om ostenit, de vârstă sau de muncă, se hotărăște mai greu, decât cel vioiu și puternic. Unul care știe și prevede multe, se hotărăște cu mai puțină grabă decât acel care vede numai până în vârful nasului. Așà se explică de ce oamenii cu inteligență mare sunt adesèori foarte nehotărîți.

Energia și sporul he hotărîre, care în proporții normale sunt calități de echilibru sufletesc, dovedesc când sunt exagerate, dacă nu chiar lipsă de inteligență, măcar de deprindere în munca intelectuală. Nu trebue însă să ne înșelăm și să luăm încetineala hotărîrei drept un testimoniu de intelîgență : ea poate fi o simplă slăbiciune a resortului de energie, și poate coexistà cu o desăvârșită lipsă de gândire.

Energia nervoasă este una și aceeași fie că se cheltuește în activitatea intelectuală ori în sentimente și pasiuni, fie că se exteriorizează în muncă sau petreceri. Această energie se diferențiază și ia osebite înfățișări. La unii indivizi ea există din belșug și se prezintă cu un relief puternic și ca inteligență și ca afectivitate și ca energie de muncă. La alții se arată smerită, sărăcăcioasă și neîndestulătoare

www.digibuc.ro

în toate trei aspectele, pe când la marele număr, ea se cheltuește mai mult într'o direcție unică, — inteligență, pasiuni sau activitate propriu zisă — rămânând cu totul palidă în amândouă celelalte. Această diferențiare se datorește în primul loc organizațiunei fiziologice, adică temperamentului. Ea constitue cele trei tipuri sufletești clasice : *tipul intelectual, cel pasional* și *cel activ.*

Energia de hotărîre ajunge câte odată să lipsească cu totul. Această manifestare patologică poartă numele de *abulie.* Pedagogia nu are a se ocupà de dânsa.

Energia de exteriorizare.

De multe ori incividul își cheltuește toată energia până la hotărîre. El constată că a vrut cevà, că a gândit, că a hotărît, și fiindcă-i greu să-și deà seamă, *unde* s'a oprit cu exteriorizarea gândirei, el atribue altora tot nesucțesul întreprinderei. Asemenea indivizi, cari pot fi inteligenți alese, își cheltuesc de obiceiu toată puterea lor în a gândì : iau cunoștință și critică orice, dau sfaturi chiar atunci când nime n'are nevoe de ele, prevăd toate prăpăstiile sau toate bunătățile, după temperament, dar nu făptuesc nimic Eeste un resort sufletesc care nu funcționează bine și care oprește trecerea dela îdee la acțiune.

Cu cât omul îmbătrânește, și bătrânețea nu atârnă numai decât de vârstă, cu atât evoluează în acest sens. Capacitatea lui de muncă devenind tot mai mică, el caută s'o cheltuiască în sensul *celui mai mic efort.*

Un individ viguros constituit sufletește, odată hotărîrea luată cată s'o pue în aplicare. El nu-și schimbă hotărîrile în fiecare zi și lucrarea începută o duce până la capăt. Energia voliționalà ia în acest caz două înfățișări *nouă* cunoscute în limba zilnică sub numirile de *statornicie* și *stăruință.* Defectele opuse acestor calități atrag omului epitetele de *capricios* și *lăsător.*

www.digibuc.ro

Simțul răspunderei.

Simțul sau sentimentul răspunderei este o stare sufletească, afectivă i-am zice, *anumită*. Ea rezultă probabil din impresia subiectivă corespunzătoare energiei voliționale de care dispunem într'un moment dat — și de aceea și variază în proporție cu dânsa — și din impresia cheltuirei sau exteriorizărei acestei energii, care e și ea tot subiectivă, pe cari se hultuesc sentimente și idei corespunzătoare. Elementele fundamentale sunt însă de natură volițională.

Simțul răspunderei, care e factor hotărîtor în formarea unei individualități, se împuternicește prin exercițiu. Oamenii maturi, chemați să-și deà seamă de faptele lor au și simțul răspunderei mai viguros. Ei se decid mai greu și chibzuesc mai mult înainte de a săvârși un lucru. Din potrivă, acei cari, dintr'un motiv sau altul, nu au a trage pe urma ușurinței lor, se hotărăsc la orice, mai lesne. Se observăm câte nesocotinți fac femeile în raport cu bărbații, și câte nebunii făptuesc minorii față de acele de după vârsta de 21 ani. Dece? Fiindcă legea nu cere egală răspundere și atunci nici simțul corespunzător nu ia lat toți și totdeauna aceleași proporții.

Englezii și-au dat seamă de importanța acestui simț pentru viața socială și atât disciplina lor școlară cât și educația din familie țintesc aproape exclusiv la formarea sentimentului de răspundere. Vom studià mijloacele folosite în acest scop de către dânșii în Didactică, capitolul privitor la disciplină.

Nouă Românilor cu osebire ne lipsește simțul răspunderei. Să ne uităm în jurul nostru. Nu găsim unul la mie care să se recunoască într'un moment vinovat. Iar pentru orice neizbândă învinuește educația pe care a primit-o, — deși ar fi avut toată vremea să și-o modifice el însuși — învinovățește familia, Statul, societatea și chiar pe Dumnezeu. Nu se îndoește nici de planul nici de scopul său, nici de moralitatea faptei, nici de puterile lui proprii...

www.digibuc.ro

Tot ce-a combinat erà bun și îngăduit și numai dușmănia celor-lalți i-a zdrobit norocul și cășunat neizbânda, Iar cât pentru urmări, cine vrea să le sufere? Care nu strigă că-i prigonit și nedreptățit?

Noi nu zicem cu aceasta că omul trebue să se resemneze și să sufere nedreptățile, Cerem numai ca el să-și deà osteneala să distingă *dacă* în adevăr a fost nedreptățit și *dacă* nu-și are și el partea lui de vină.

Simțul răspunderei, care probabil este o rafinare a fricei, este elementul constitutiv și fundamental *al sentimentului datoriei.* El este temelia activității făcută conștiincios, de care avem atâta nevoe și pentru propășirea societății și pentru buna stare a fiecăruia din noi.

Sentimentul răspunderei are mare însemnătate mai ales în acțiunile hotărîtoare din viața unui individ, cum sunt alegerea unei profesiuni, căsătoria, schimbarea felului de viață, etc. El trebuește împuternicit la toți indivizii spre a prevenì măcar în parte hotărîrile pripite și faptele nesocotite.

Mijlocul principal pentru desvoltarea acestui simț este deprinderea copilului să gândească, să chibzuiască și să calculeze urmările oricărei fapte, înainte de a se hotărî s'o săvârșească.

§. 2. Voința.

Cu prilejul analizei acțiunilor voluntare am distins câtevà însușiri pur voliționale: energia de a tinde spre exteriorizare sau voliținnea, puterea de a înfrânà această exteriorizare sau forță inhibitorie, energia de a se hotărî în primul loc după idei și porniri, prop ii, energia de a execută cu statornicie și stăruință hotărîrile luate și aceea de a răspunde de cele făptuite și de a suferì urmările. Aceste însușiri se numesc la un loc *voința.* Cuvântul voință deci, ca și acel de inteligență, este un nume colectiv care înseamnă mai multe însușiri speciale, precum și mai multe lucrări

www.digibuc.ro

sufletești, osebite de cele intelectuale și pasive, dar analoage între ele.

Energia voliționlă sau voința se consideră de către mulți ca superioară inteligenței, într'acea că ar fi o armă mai sigură în lupta zilnică și ar dà un spor mai mare activității spre folosul societății. „Cu voința izbutești acolo unde inteligența nu poate duce". „Voește și vei puteà", etc. sunt zicători obișnuite.

Este acì o eroare dăunătoare, împotriva căreia trebuește luptat. Numai cu inteligența *nu poate* omul izbutì, nu mai cu voință, *nu ș ie* omul ce să vreà și ce să aleagă. Ii trebuesc deci amândouă. Energia voliționlă este o forță brută, inteligența e aceea care o distribue, o orientează, o domesticește și o întrebuințează. Nu e destul să voiască omul, mai însemnat este *ce* voește și *dacă găsește* mijloacele cu cari să ajungă ținta și *dacă prevede* urmările și *dacă știe* a prevenì pe cele rele. Voința neluminată de inteligență este ca orice forță din natură. Ebergia asasinului nu este mai de preț decât acea a hienei și îndărătnicia despotică a unui sultan nu este superioară moralicește furiei valurilor.

Greșala acestei credinți curente vine de-acolo că lumea se înșală asupra naturei reale a inteligenței. Aceasta, cea din urmă formă, cea din urmă manifestare în evoluția pământului, — ceeace-i constitue măcar o prezumție de superioritate asupra voinței — nu este numai oglindirea pasivă a celor experimentate ci activitate ea însăși, activitate neîntreruptă, de prevedere, de combinare rodnică, de calculare a probabilităților din viitor. Ea este netăgăduit o unelță încă imperfectă și neîndestulătoare în fața fluxului posibilităților ce se pot ivì în lungul unei vieți, dar așà imperfectă și țărmurită cum este, ea e totuși arma cea mai rafinată cu care ne-a înzestrat natura.

Să nu uităm că înseși deprinderile și pornirile inconștiente cari alcătuesc substratul activității noastre și care sunt concurentul cel mai puternic al inteligenței, nu pot existà ca îmboldiri *determinate* și *diferențiate* decât după ce au

www.digibuc.ro

fost cândvà conştiente, adică luminate şi organizate de inteligenţă. Şi să nu uităm că numai inteligenţa se poate perfecţionà din experienţa *altora*, că ea singură se poate folosì şi împuternicì din ştiinţa acumulată în cursul atâtor veacuri!

Nu trebue să judecăm inteligenţa după anomaliile pe cari le poate prezintà. Nu anomaliile şi lipsa dau caracteristica unei energii. Starea de perfect echilibru sufletesc rezultă numai din conlucrarea inteligenţei, cu afectivitatea şi cu voinţa. In activitatea conştientă a omului, nestrăbătut complex de forţe, inteligenţa singură poate aduce armonie şi sprijin reciproc.

§. 3. Caracterul.

Insuşirile voliţionale pe cari le-am văzut, puţine la număr, dar ochioase şi hotărîtoare în felul de a fi al unui individ, formează aşà zicând elementul cel mai statornic al chipului său de a reacţionà, formează cea mai de căpetenie caracteristică a lui sufletească. Cu cât individul răspunde mai neîndoios prin fapte la diferitele impresiuni exterioare şi nu prin simpla gândire — cele dintâi clare şi uşor de cunoscut obiectiv, cele de-al doilea mai nepătrunse dacă nu mai tăinuite; — cu cât individul se conduoe după idei şi porniri proprii şi are deci o purtare mai statornică şi mai continuă; cu cât e mai stăpân pe sine, aşà ca să-şi îngădue luxul de a cugetà la cele ce are de făcut şi a nu se lăsà târît de varietatea impresiunilor exterioare, cu atât acel individ prezintă o *modalitate de a fi* mai presică, mai vizibilă şi mai statornică, mai francă şi mai consecuentă. Această modalitate de a fi, care formează trăsătura caracteristică a individului. se numeşte *caracter*.

Deşì elementele voliţionale sunt cele mai pregnante şi mai hotărîtoare, în constituirea caracterului intră şi alte porniri. Firele meditative, visătoare, artistice, datoresc coloritul personalităţei lor unor puternice însuşiri intelectuale

www.digibuc.ro

Naturile duioase, devotate, îngăduitoare unor însușiri afective. Ambițiosul, autoritarul, despotul sunt stăpâniți în primul loc de energia voinței.

Caracterul, alcătuit dintr'o complexitate de elemente, mai bine zis din totalitatea stărilor conștiente și inconștiente, este deci rezultanta sufletească a individului, este felul continuu și consecuent de a reacționà la impresiile exterioare, este chipul său statornic și definit de a răspunde mediului. Am mai puteà zice că el este cristalizarea tuturor stărilor sufletești în cadrul însușirilor voliționale, sau o organizare definită în care sunt hotărîtoare însușirile ce pot asigurà purtărei noastre cea mai mare continuitate și consecuență. Caracterul oglindește o organizare sufletească — datorită în primul loc moștenirei și muncei inconștiente, și numai în al doilea, înrâurirei noastre proprii — care organizare poate fi mai desăvârșită sau mai slabă, între elemente mai numeroase și mai variate, ori mai puține și mai omogene. El poate există alături cu o inteligență simplă sau incultă ca și alături de geniul lui Goethe. De aceea nu zicem despre un om că este un caracter, oricare ar fi puterea inteligenței lui, decât dacă prezintă un relief puternic și hotărît în faptele lui, o statornicie și o continuitate desăvârșită în chipul său de a reacționà. Numai individualitățile puternice și bine organizate pot fi caractere. Naturile capricioase, mobile, mlădioase și schimbătoare, le zicem lipsite de carcater,

După predomnirea sentimentelor sociale asupra celor pur egoiste și a principiilor superioare asupra intereselor îngust individuale, un caracter este bun sau rău, ales sau obișnuit.

Un caracter e simpatic, nu atât prin însușirile hotărîtoare în alcătuirea lui, cât mai ales prin calitățile mărunte care-i determină, așà zicând, coloritul zilnic. Veselia vioiciunea, bunacuviința, blândeța, modestia, tactul, egala dispoziție, politeța, îngăduirea, dulceața vorbei și a mișcărilor, etc. sunt tot atâtea trăsături de caracter cari fac pe om plăcut, atrăgător, fermecător și cari nu sunt trăsături

www.digibuc.ro

nici pur afective, nici pur intelectuale, nici pur voliţionale. Ca să fie calităţi însă, ele trebuesc să fie naturale, adică să nu pornească din făţărnicie.

Energia de voinţă a indfvidului atârnă în primul loc de sănătatea lui fizică şi de o anumită organizaţiune fiziologică. Orice cheltuială de forţe, care aduce după sine slăbirea organizmului. implică şi o micşorare de voinţă. Supramunca, fie ea fizică sau intelectuală, are cu necesitate drept urmare o micşorare a energiei, micşorare dăunătoare atât individului cât şi societăţei, şi care cu vremea duce la degenerarea rasei.

Stăpânirea nervilor şi deci a impresionabilităţei excesive, datorită vigoarei de voinţă, rezultă pe cât se pare din echilibrul dintre forţa musculară şi cea nervoasă. De acî necesitatea .de a precumpăni munca intelectuală cu cea fizică, cu condiţia ca nici una nici alta să nu istovească forţele *actuale* ale indivìdului.

Tot din funţionarea normală a organizmului, din o bună stare fiziologică, rezultă viociunea, buna dispoziţie, îngăduirea, seninătatea de gândire şi altele. Celelalte trăsături de caracter, de care pomeneam mai sus, atârnă şi ele de sănătate, dar mai atârnă şi de factori pur sufleteşti precum : creşterea, atmosfera psihică a mediului în care trăim zilnic, deprinderea cu propria stăpânire, principiile culturale asimilate, etc.

Desigur, omul îşi poate da o educaţie aleasă prin singură munca sa proprie. Ar fi trist să nu ştim îndreptà şi îmbunătăţi în vârsta matură cele căpătate în copilărie. Rămâne totuşi adevărat că voinţa individuală singură nu poate face tot, şi că sensibiliattea sufletească şi rafinarea morală cer cultură îndelungată, iar această cultură presupune sau o moştenire aleasă, sau o îngrijire neîntreruptă a primei vârste. Nu este vorbă goală credinţa în puterea şi însemnătatea creşterei din familie. Şi nu-i calitate secundară acea de a fi bine crescut. A fi cuviincios, politicos, etc. înseamnă a fi un element adaptabil vieţei sociale, deci

www.digibuc.ro

un factor folositor în înputernicirea sentimentului de coheziune şi solidaritate. A fi simpatic şi plăcut este o calitate tot pa atât de preţioasă pentru progresul social cât şi a fi inteligent sau energic. Cu asemenea însuşiri se zemislesc în masă sentimentele afective, admiraţia, căldura sufletească, entuziasmul. Cu asemenea calităţi se îndrumează lumea mare spre sentimentul frăţiei."

§. 4. Educaţia caracterului.

Din cele arătate până acl vedem că educaţia caracterului înseamnă două lucruri paralele : una de alegere, de înputernicire şi perfecţionare a fiecărui element constitutiv, — idee, sentiment, voliţiune, putere inhibitorie — alta de sistematizare şi organizare a complexului psihic rezultat. Amândouă presupun existenţa unei înfloriri organice, amândouă se sprijină pe un mers fiziologic normal.

Cunoaştem din capitolele anterioare şi mijloacele educative de care dispune ştiinţa de astăzi şi ţinta către care se îndreptă evoluţia treptată a individului. Dacă asupra fiecărui element în parte înrâurirea directă a educatorului este mai eficace şi relativ mai lesnicioasă, lucrarea de organizare nu poate fi niciodată opera exclusivă a unei activităţi voite şi sistematizate. Prea mult atârnă dânsa de moştenire şi de influenţa statornică şi nestăpânită a mediului. Aşezarea temeinică a deprinderilor, clasarea şi asociarea sănătaosă a elementelor sufleteşti, alegerea şi subordonarea lor într'un organizm psihic normal, sunt lucrări ce scapă prea adesea de controlul conştiinţei, deci şi de acel al culturei intelectuale, arma noastră educativă cea mai încercată şi cea mai uşor de mănuit. Cristalizarea lentă a caracterului o poate da numai o bună higienă morală.

Ceeace poate face până la un punct înrâurirea educaţiei este subordonarea unor deprinderi altora. In acest scop, educatorul trebue să folosească vârsta celei mai mari plas-

www.digibuc.ro

ticităţi cerebrale pentru aptitudinile absolut trebuitoare atât individului cât şi vieţei sociale. Ingrijirea sănătăţei, curăţenia, bunăcuviinţă, ordinea, respectul de om şi de avutul altuia, puterea de atenţie şi de stăpânire de sine, sub o formă cât de elementară, sentimentul veracităţei, iată întâile deprinderi de dat, pentru ca ele să rămâe cele mai puternice în conştiinţă, întâile şi fiindcă sunt cele mai urgente şi mai fundamental necesare şi fiindcă sunt cele întâi asimilabile, ca unele ce se reazemă pe o moştenire generalizată. Talentele, rafinările şi particularităţile de distincţiune, trebuesc lăsate pe mai târziu. Să cultivăm întâiu însuşirile comune cu care venim zilnic în atingere cu toţi şi nu pe acele care ne deosibesc pe fiecare. Tot omul trebue să ştie bunăoară a se îngriji sistematic de trupul său, de hainele şi lucrurile sale; tot omul trebue să-şi poată procură cele trebuitoare, să-şi coasă o haină ruptă să-şi ţie casa în ordine, — indiferent dacă e bogat sau sărac, dacă e bărbat sau femee. Diferenţiarea ocupaţiunei şi a aptitudinelor, diviziunea muncei au a veni târziu şi numai dacă i-a rămas individului un prisos de capacitate şi de energie. Să clădim sufletul în ordinea firească în care apar nevoile şi aptitudinele omului, numai dânsa poate fi ordinea sănătoasă şi cuminte importanţei acestor nevoi pentru individ. Să nu începem cu sfârşitul şi să nu le începem pe toate de odată.

S'a observat că tot progresul cultural din ultimele decenii n'a adus în privinţa caracterului nici o îmbunătăţire. Ba dimpotrivă, mărind sensibilitatea şi agerimea de a cuprinde cu gândul tot mai multe şi mai multe desfătări, cultura a înmulţit dorinţele mai presus de puterile de realizare pe cale cinstită; ascuţind spiritul critic în dauna altor forme de gândire, perfecţionarea intelectuală a înlăturat tot atâtea principii care stavileaŭ până mai dăunăzi energia exagerată a poftelor; disproporţionată în majoritatea cazurilor cu mijloacele reale ale individului, cultura istoveşte puterile, lăsând în loc, — ironică compensaţie! — o impresie exagerată a muncei cheltuite, cu atât

www.digibuc.ro

mai dureroasă, cu cât individul a fost mai puțin inteligent și a făcut sforțări mai mari, impresie pe care dânsul o ia drept măsura valorei sale... Vina nu stă însă în predominarea inteligenței asupra celorlalte forțe sufletești, ci în lipsa totală de îngrijirea caracterului. Familia lasă orice grije și orice răspundere pe seama școalei — și în aceasta n'are dreptate — iar activitatea acestia se reduce la îngrămădirea de cunoștinți.

Greșala și mai mare încă este după părerea noastră, incontinua deplasare a energiei de voință, deplasare pe care o face școala cu statornicie și stăruință. Sistemul educativ modern întrebuințează toate puterile fizice și psihice, intelectuale și voliționale, în asimilarea cunoștințelor. Școala nu încurajează pe copiii cari *pot* munci cu mintea, nu îndeamnă pe acei cari gândesc exact și lesnicios, ci pe acei cari *voesc* să învețe, pe acei ca.i-și dau *toată silința*, cari-și cheltuesc *energia toată*, ca să ajungă la o *țintă mai presus de puterile lor firești. Amyot, Pic de la Mirandole* sunt idolii școalei moderne. Copilul ambițios, copilul silitor, copilul care *vreà* să învețe ca *să iasă din cercul familiei lui*, acela ni se pare nouă cel mai demn de încurajat.

Și acì stă greșala. Noi deprindem pe copil să-și pue voința în serviciul și profitul inteligenții, pe când *normal* este ca inteligența să vie în ajutorul voinței. Rolul voinței în viața individuală este ca să îndeplinească ceeace inteligența *găsește bun*, să înfrâneze și să oprească pornirile pe cari inteligența *le găsește rele*, — nu să mărească puterile de asimilare. Cu această continuă deplasare a voinței noi am ajuns la fenomenul bizar ca individul *să știe* că face rău, *să-și deà seamă* că ceeace voiește este imoral și totuși să nu-și poată stavilì pornirile corespunzătoare.

Pornirile și sentimentele omului rămân brutale fiindcă nime nu le alège, nime nu le îndrumează, nu le cultivă. și cum individul nu și le poate oprì în drum, — energia de voință i-a fost istovită în munca intelectuală — și cum inteligența lui singură mai are vigoare, ca una ce s'a exercitat și a supt toate puterile — individul caută și scoto-

www.digibuc.ro

ceşte şi află numai decât argumente cu cari să-şi justifice greşelile făptuite. Cu vremea ridică aceste justificări la înălţimea de principii, — iar cei slabi şi ca voinţă şi ca minte, le iau deagata drept norme conducătoare în viaţa...

Greşala educaţiunei moderne este că *„le-a dat toate pe una"*: a sacrificat tradiţii, iubire şi solidaritate familială, respect pentru trecut, religie, principii morale, tot ce-a clădit munca, adesea inconştientă a generaţiilor trecute, le-a jertfit pe toate pentru un scop *unic*, învăţătura.

Oricât ar fi de necontestată valoarea învăţăturei, să nu uităm însă că ea reprezintă numai o minimă parte din activitatea individului, o minimă parte din activitatea unui număr minim de oameni, şi ca atare nu poate niciodată răspunde tuturor necesităţilor cari isvorăsc din complexitatea unei vieţi. Instrucţia este reclamată de o nevoe reală a inteligenţei, dar de o nevoe care nu-i încă simţită de marele număr. Ea este numai una din roţile carului, educaţia caracterului trebue să ne deà pe celelalte...

Respectul exclusiv pentru învăţătură cată să dispară şi să revenim la deplina sănătate morală.

www.digibuc.ro

NOȚIUNI DE DIDACTICĂ

www.digibuc.ro

OBSERVAȚIUNI GENERALE

Didactica cuprinde chestiunile privitoare exclusiv la învățământ. O întrebare prealabilă, așà zicând, este : unde se poate da cu mai mult folos instrucțiunea, în școală sau în familie? Deși mișcarea mulțimei în favoarea școalei este insonștientă, ea se poate susține cu multe motive raționale, și economice și psihologice și sociologice. Introonarea tot mai desăvârșită a democrației, generalizarea tot mai întinsă a principiului diviziunei muncei, ridică însă învățământul simultaneu la înălțimea unui adevăr și discuția pare de aci înainte inutilă. Și totuși se pot spune multe și în potriva școalei.

Trebue să ținem seamă însă că învățământul simultaneu se realizează nu îmbucătățind o oră în atâtea părticele câți elevi sunt într'o clasă. ci făcând din totalitatea copiilor o unitate sufletească, o minte unică care se gândească *odată* cu dascălul și dacă se poate în *unison* perfect cu el Și dacă pentru a realizà acesata profesorul trebue să se coboare până la mintea ascultătorilor, el nu trebue să renunțe de a sui pe acești ascultători treptat, treptat, până la dânsul. Căci nu controlul, care dela sine nu poate fi decât individual, este totul într'o lecție, ci *ajutorul* pe care-l dăm copiilor ca să primească și să asimileze totalul de cunoștinți. In acest înțeles dacă luăm cuvântul simultan, atunci pentru un virtuoz în ale școalei, întocmai ca pentru un orator, e aproape indeferent dacă în clasă sunt

www.digibuc.ro

40 sau 60 de elevi. Să nu fie mai mulţi decât poate stăpâni el cu energia *câtă o are*, să nu fie prea puţini ca să-l lipsească pe dânsul de stimulul necesar. Şi, contrar părerei obicinuite, noi am zice că cu cât copiii sunt mai mari, cu atât se poate lucrà cu mai mulţi, fără ca învăţământul să sufere, şi pe când clasa IV-a ar puteà aveà şi 30—40 de elevi, clasa I ar trebuì să se mulţumească cu 20—25.

In legătură cu chestiunea şcoalei ca mijloc de instruire şi educaţie stă acea a aşà numetelor *moduri*: *individual, simultan, mutual şi mixt.* Inţelesul lor istoric ne poate luminà şi asupra folosirei lor în şcoalele de astăzi.

Relativ la şcoală avem de studiat:

a) localul, mobilierul, materialul didactic, adică aceea ce-am puteà numì elementele materiale ale şcoalei;

b) condiţiunile cerute dascălului şi elevilor, adică elementelor ei personale;

c) programul, orarul, regulamentul de ordine, sau elementele formale.

Igiena este aceea care va hotărî condiţiunile de îndeplinit de către elementele materiale. Admisibilitatea elevilor şi alegerea dascălului le statorniceşte legea instrucţiunei. Programul, orarul şi regulamentul sunt impuse de către autoritatea şcolară. Totuşi pentru ca ele să fie bine executate, trebuesc pricepute, deci studiate în toate amănunţimele din şcoală chiar.

Când lucrează în cele mai bune condiţiuni, şcoala ne dă următoarele foloase:

1. *Cultură intelectuală* şi anume:
   a) *Instrucţie* (stoc de cunoştinţi);
   b) *perfecţionare* şi înlesnire *în gândire*, în puterea de a observà, de a abstrage, de a judecà, şi mai bine şi mai repede, de a analizà mai complect, de a închegà tot mai mult în formule corespunzătoare, etc.;
   c) *disciplină intelectuală* (ordine în idei, economie de muncă intelectuală şi de timp, etc.).

www.digibuc.ro

2. *Cultură morală* și anume :

a) *cunoștinți* relative la viața în societate, cunoștinți relative la îmbunătățirea stării noastre sufletești (distracții, chipul de a sporì mulțumirile noastre, fără să compromitem cevà din viitor, fără să jignim demnitatea noastră) ;

b) *propășire sufletească* prin sădirea unor sentimente necunoscute massei (sentimentul de demnitate de solidaritate) ;

c) *disciplină morală* (deprinderea cu ordine, cu economie, cu prevedere, cu stăpânirea de sine, etc.)

Pentru a ajunge la aceste rezultate conlucrează în școală 3 factori :

A) Instrucția ;

B) Predarea acestei instrucții în condițiuni date ;

C) Disciplina școalei.

Cu aceste numiri vom desemnà cele trei capitole ce sunt de deosebit în Didactică.

A. INSTRUCȚIA

Nevoea unei alegeri a cunoștinților de predat este evidentă, pentru fiecare categorie de școli. Prea s'au înmulțit dânsele în fiecare specialitate. Criteriile de alegere sunt :

a) valoarea practică a cunoștinților, adică valoarea lor pentru viața zilnică ;

b) valoarea lor formală, sau valoarea relativă între ele, dela bun la mai bun, în ce privește perfecționarea sufletească a copilului.

Totalul cunoștințelor alese, succesiunea acestora în sânul aceleiași discipline, distribuirea lor în timp (pe clase și ore (iată ceeace alcătuește un program. Orarul stabilește succesiunea disciplinelor (obiectelor de studiu) pe fiecare zi, ținând seamă de timpul când puterea de muncă a copiilor e la maximum, de încordarea pe care o cere fiecare obiect și de natura obiectelor ce au a fi alăturate.

Cu materialul ales, care se poate predà mai bine sau

www.digibuc.ro

mai rău, cu mai mult sau mai puțin folos, noi urmărim o desvoltare firească, adică o perfecționare care să rămâe normală, potrivită cu vârsta copilului, cu puterile și darurile lui înăscute. Inteligenți pripite, plante de seră, firi artificializate și chintesențiate, nu sunt minți trainice și nici utile societății. Afară de aceasta mai urmărim ca perfecționarea, desvoltarea, propășirea copilului, să se facă cu un minimum de cheltueală pentru dânsul — dacă se poate și pentru dascăl, cu atât mai bine! — deoarece copilul vine la școală să se înarmeze pentru lupta vieței, nu să părăduiască puterile moștenite. El are înaintea lui o viață de om, cu nenumărate prilejuri de istovire, și e trebuitor să-și aibă rezerva de putere neștirbită. Din forțele înăscute să cheltuiască doar atât cât poate însemna oțelire și pregătire de luptă, — nimic mai mult.

Din această dublă țintă au să rezulte toate principiile de organizarea învățământului ca și acele de predare.

Principii de organizare ale învățământului.

Cunoștințele omului se complectează una pe alta, se susțin și se păstrează în conștiință, se amintesc mai lesne, se combină în raporturi noi pentru a da naștere la născociri, etc., numai pe baza asociațiunei, numai dacă se sprijină reciproc, dacă sunt strâns legate între ele. De aci nevoia de a asocià și *intenționat*, zi cu zi, cunoștințele căpătate nu numai dintr'o disciplină dată, ci din toate obiectele similare sau măcar apropiate. Această asociație intenționată, vrută, care se face pe baza legilor de asociație firească și rațională (asemănare, contrast, cauzalitate, succesiune permanentă) și nu pe acea a unor legături artificiale și întâmplătoare (mijloace mnemotehnice etc.)

Astăzi când științele sunt sistemizate de au devenit adevărate organisme psihice, succesiunea de idei de urmărit în fiecare este aproape indicată. In afară însă de succesiunea ideilor cum o dă logica, adică de *cum se presupun ideile una pe alta*. ceeace formează nexul, urzeala așà zicând, a

www.digibuc.ro

fiecărei ştiinţi, şi care nex e opera unei minţi ajunse la o înălţime de gândire pe care marele număr *nu* o cunoaşte, avem de luat în considerare mersul firesc al minţei omeneşti, care n'a procedat şi nu procedează în sensul indicat de Logica fiecărei ştiinţi. Aceasta dă în prescurtare, în chintesenţiare, gândiri care au fost mai ample, mai complexe, mai deslânate, mai încărcate cu accesorii şi amănunte, astăzi nefolositoare. Logica reprezintă rezumări, condensări, dar aceste operaţiuni presupun mult material lăsat la o parte.

Iar dacă ţinem seamă, şi trebuie să ţinem ca să lu-crăm cu spor, şi de Logica fiecărei ştiinţi şi de mersul firesc al minţii (principii logice, principii psihologice) atunci materialul ales în fiecare lecţie, va fi *orânduit alt fel în vederea predării,* decât cum se găseste în disciplina respectivă, şi *cam altfel va fi orânduit* pentru copiii mici, decât pentru cei de gimnaziu.

Principiile de organizarea cunoştinţelor sunt :

1. *Principiul cercurilor concentrice* (realizat în programele noastre mai ales la gramatică, aritmetică, geografie şi istorie).

2 *Principiul concentrărei* (realizat la noi numai în şcolile primare şi profesionale de fete).

3. Am puteà adăugà un al treilea, realizat în întreg învăţământul dar neformulat încă de nici un pedagog şi anume : *asimilarea paralelă a unor serii de cunoştinţi foarte osebite între ele,* pe baza observaţiunii că schimbarea felului de muncă deşteaptă interesul, sileşte atenţia, măreşte deci puterile noastre de asimilare.

B. **PREDAREA.**

La predare avem de deosebit *fondul, forma şi metoda.*

1. Fondul este totalul de cunoştinţi. Programul ne dă materialul dintr'un an, profesorul alege singur pe acel dintr'o lecţie. Alegerea acestui fond se face după consideraţiunile următoare : vrâstă şi capacitatea copiilor (cu copii

www.digibuc.ro

mici, material plastic, adică aproape de simțuri) pregătirea lor anterioară, utilitatea tot mai întinsă a unei cunoștinți, fie pentru viața zilnică, fie pentru propășirea sufletească, scopul școalei.

2) Forma învățământului: limba de folosit (cuvinte, construcție gramaticală, calități estetice de vorbire forma propriu zisă, dacă este *interogativă* (sub formă de convorbire,) așà ca elevul să găsească el însuși ideile sau *expozitivă* (sub formă de cuvântare).

3. Metoda, adică orânduirea, succesiunea de impus cunoștinților, așà ca ele să formeze un tot organic, un tot perfect înțeles, păstrat fără lipsuri și fără întunecimi, lesne utilizabil în orice moment, fie prin înseși elementele constitutive, fie prin exercițiul impus de acestea facultăților sufletești. Deoarece metoda este ordinea de urmărit în înlănțuirea ideilor, cea mai bună metodă nu poate fi decât acea pe care a urmat-o omenirea în descoperirea adevărurilor câștigate până acum. De acì nevoea de o cunoaștere amănunțită, de o pătrundere desăvârșită, în însăși constituția și funcționarea lor, a operațiunilor euristice, a muncei fundamentale de cugetare (inducția cu analogia, deducția); de acì nevoea de o mai mare familiarizare cu Logica și anume cu Metodologia, asupra căreia se trece prea repede în școalele noastre normale.

In Pedagogie vom destinge deci tot aceleași metode ca și în Logică: *analogia și inducția*, care se apropie ca metode didactice, după cum se aseamănă și ca metode euristice, *deducția*.

Analogia este folosită în învățământ, deși nici un pedagog nu pomenește de dânsa, întoate exercițiile de aplicare sau de asimilare în care elevul are în față un model: în compoziții, literare sau de desemn, lucru manual sau de pictură (după o scrisoare, un raport, o narațiune, un dialog, etc. *date* ca tip), unde se schimbă ceva, se înlocuesc unele elemente prin altele, înfăptuindu-se un întreg asemănător cu acel impus.

Inducția este însumarea unor cazuri sau date analoage în-

www.digibuc.ro

tr'o formulă generală (noţiune, regulă, lege, principiu, maximă, etc.) pe baza elementelor comune. De inducţie ne slujim în Ştiinţi, Aritmetică, Gramatică şi Dexterităţi, la acestea din urmă, când este vorba să arătăm *procedeul* de urmat pentru a înlesni munca.

Metoda inductivă ia diferite înfăţişări şi diferite numiri : *intuitivă, analitică, experimentală, euristică, după* punctul de plecare al lecţiunii (intuiţie, analiza unui întreg în părţi, experienţă) după forma întrebătoare sau expunătoare, pe, care o folosim şi după mijloacele de concretizare (tablouri experienţă, etc.) de care dispunem.

Esenţialul în această metodă stă în mersul treptat dela concret la noţiunea abstractă ultimă, într'un mers fără salturile cari ar compromite aperceperea generalizării.

Deducţia ne slujeşte la aplicarea ideilor generale la care ne-a dus o inducţie, făcută de către noi, ori căpătată din experienţa altora. De multe ori însă ea este o simplă anticipare cu rolul de a înlocui o observaţie, care, din împrejurări deosebite, nu se poate face. Deducţia are mare folos formal, dar cere şi multă putere de concentrare, iată dece nu poate fi folosită decât de copii mai mărişori. Ea este un excelent mijloc de control al asimilării, ascute mintea şi o ageresţe, deprinde pe om să-şi dea seamă în fiece minut de capitalul de cunoştinţi de care dispune. Îmbogăţirea minţei şi lărgirea puterilor ei, le face inducţia. In şcolile primare ne slujim de deducţie în Aritmetică. (în aplicare), Gramatică, Geometrie, Scris-cetit.

Metoda deductivă poate avea şi ea diferite înfăţişări. Cea mai bine diferenţiată este aşà numita *metodă demonstrativă sau demonstraţia*, caracteristică Matematicilor. Ea poate fi folosită însă şi în Istorie şi Geografie, dar foarte puţin şi mai ales c'un folos foarte mic.

In cele mai multe cazuri, dascălul modern combină, în aceeaşi lecţie, inducţia cu deducţia, fie în succesiunea analitico-sintetică, fie în acea sintetico-analitică. Aşà se face mai ales la Scris-cetit, la Ştiinţi, la Aritmetică, Gramatică şi Geografie.

www.digibuc.ro

Infăţişarea metodei derivă şi dela forma întrebuinţată. Cu cea întrebătoare, inducţia pare altceva decât cu cea expozitivă. Deasemenea, experienţa folosită cu metoda inductivo-întrebătoare (alcătueşte ceeace se chiamă metoda euristică ori experimentală) adică ca punct de plecare al lecţiunei, are alt rost decât cu cea expozitivă, când slujeşte numai să dovedească, să exemplifice, spusa dascălului.

Pentru alegerea celei mai bune metode în fiece caz dat, noi nu ne putem slujì de formule, cu atât mai puţin de modele tip. O metodă bună cu anumiţi elevi, poate fi discutabilă cu alţii. Iată de ce socotim noi că tipicurile impuse de către profesorii de Pedagogie, ca şi modelele date în cărţile şi revistele pedagogice, sunt nu numai inutile, dar chiar condamnabile. Ele au acelş rost ca şi faimoasele juxte pentru traduceri ; îţi dau chipul de a înşelà pe dascal şi de a te înşelà pe tine însuţi asupra ştiinţei de care dispui. Normalistul nu se poate închide într'o formulă, ca scafandierul în cuşca-i de aramă. Dânsul *are nevoe să se modeleze după felul de pricepere al elevilor săi din fiece moment dat.* Să cunoască mersul aperceperei în genere, să se deprindă a pune carne, acolo unde cartea şi programul dau numai schelete, să capete destoinicia de a înţelege care inel al gândirei lipseşte în răspunsurile copiilor, să-şi adune cât mai multă cultură psihologică şi să-şi păstreze şi libertatea şi viociunea de a se adaptà la nevoea momentului. Tipicurile sunt fosile de gândire, dascălul are de vorbit cu suflete, cu oameni vii.

Principii de predare.

Normele îndrumătoare în privinţa alegerei unei metode, se cunosc în Didactică sub numele de *principii logice ; i principii psihologice.* Logice se numesc principiile impuse de natura şi organizarea fiecărei ştiinţi, ca de exemplu acestea :

1. Să mergem dela simplu la complex (aplicabil în desemnul geometric, Scris-cetit, Gimnastică, Muzică, etc).

www.digibuc.ro

2. Să mergem dela elementar la ceeace presupune material aperceptiv (aplicabil la Geografie, Istorie, Aritmetică, etc.)

Principiile psihologice sunt cele impuse de mersul firesc al minţei omeneşti. Acela care le-a preconizat mai întâi a fost Pistalozzi.

1. Să procedăm dela material căpătat prin simţuri la idei (aplicabil la Ştiinţi, Geografie, Limbi, Aritmetică).

2. Să procedăm dela cazuri particulare la formule generale (Aritmetica, Geometrie etc.)

Cele mai multe din principiile de predare au fost studiate cu măestrie de către A. Bain şi H. Spencer. In cărţile acestor autori se vor cetì de către normalişti. Alte principii, precum: *„multum non multa"*, *„non scholae sed"* *„natura non facit saltus"* şi altele, referitoare şi la alegerea cunoştinţelor din fiece lecţie şi la predare, se găsesc deslusît tratate în cărţile sviţeriene şi germane. In ce priveşte însemnătatea intuiţiei, cartea clasică rămîne tot acea a lui Pestalozzi.

Principiul „treptelor formale" al lui Herbart, nu e ca cele de mai sus, un principiu inspirator, ci însăşi realizarea, înfăptuirea pe baza normelor didactice cunoscute. El este *oglindirea în trăsături mari a procesului de asimilare deplină, atât cât se poate face în fiece lecţie.* Numirea lui de principiu al treptelor formale, ca şi denumirea diferitelor trepte în parte, sunt expresiuni figurate care ne arată *momentele principale şi decisive în căpătarea definitivă a unor cunoştinţi.*

In orice lecţie nu pot există toate treptele formale. Ce introducere putem avea la cele mai multe lecţiuni de Aritmetică? Repetarea lecţiei precedente? Aceasta nu are totdeauna o legătură aşà de strânsă încât să pară organică. Ce aplicare putem avea la Istorie? Deasemenea anunţarea sau ţelul lecţiei este de multe ori factice. Iată pentru ce mulţi pedagogi reduc treptele formale la trei: introducere, tractare, încheere. Numirele acestea sunt însă prea vagi-

www.digibuc.ro

și nu dau tot ce cuprind treptele lui Herbart : tratare, asociare, generalizare, etc.

Pentru a fi bine înțeles acest principiu trebuește studiat la origină, adică în însăși cartea lui Herbart.

Din aplicarea tot mai isbutită a principiilor didactice cunoscute până acum, a rezultat așà numita *metodă nouă de predare*, foarte osebită de acea a vremurilor când activitatea copilului se reduceà exclusiv la memorizare, care metodă *nouă*, deși generalizată și în apus și la noi, nu se găsește formulată în nici un tractat de Pedagogie. Voiu căutà s'o prezint elevilor noștri în câteva trăsături caracteristice.

1. Se ține seamă de conexiunea ideilor din fiecare serie omoloagă de noțiuni (știință) astfel că'n explicare nu trecem la un inel din serie fără a fi dat pe *toate cele anterioare*, adică pe toate câte le presupune aperceperea acestuia. De aici necesitatea de a cercetà, din *acest punct de vedere, pedagogic*, fiecare obiect de învățământ în parte, și a regulà succesiunea noțiunilor. Acesta e principiul logic care a străbătut mai adânc până acum în practica învățământului.

2. Se ține seamă de ideile ce pot formà întregi mai complexi de gândire, fie că se găsesc în *aceeași* sau în discipline intelectuale *osebite*, se justapun sau se suprapun, după trebuință, formând dela *început* asociația de idei la care va să ajungă copilul mai târziu — și aceasta pedeoparte pentru a cruțà forță mintală și timp, iaf pe de alta pentrū a fixa cunoștințile în memorie pe cât mai mu,te sprijinitori.

3) Se alternează cât mai mult formele de activitate intelectuală, pentru a evità istovirea uneifacultăți și a aduce desvoltarea lor armonică, fiecare folosindu-se de aprijinul ce i-l dau toate la un loc.

4. *Suma* și *calitatea* cunoștințelor de dat sunt socotite mai mult din puntul de vedere *formal, educativ* — fără să se neglijeze cel *practic* — se oprește instrucția de a fi un *lux* intelectual, *o massă inertă.*

www.digibuc.ro

5. Se urmăreşte mersul evolutiv al minţii : dela sensaţii la imagini, dela acestea la noţiuni ; dela amintirea *tale quale* a impresiunilor la combinări şi creaţiuni.

6. Se urmăreşte o sistematică desvoltare a simţurilor şi a puterei de observaţie, obiectivă şi subiectivă.

7. Învăţământul atât în întregimea lui, cât şi în sistemizările individuale (ştiinţa fiecărui individ) cată să urmeze, cel puţin în trăsături generale *calea* pe care a urmat-o dânsul în evoluţia lui *istorică*. Cunoaşterea empirică a fenomenelor trebuie să precedeze pe cea raţională : legendele, cunoaşterea exactă a faptului istoric, etc.

8. Principiile, legile care stăpânesc fenomenalitatea, normele activităţei noastre, tot bagajul acesta *raţional* se află de către însuşi copilul — aceasta în interesul unei mai sigure fixări în memorie, a unei mai mari călduri sufleteşti asimilătoare, cât şi în interesul unei aperceperi mai sigure, ca una ce poate fi controlată de profesor în însăşi geneza ei.

9. Simultaneizarea cât mai absolută. Intregul grup de copii dintr'o clasă lucrează aproape în *aceeaşi mişcare de gândire, în aceeaşi repegiune în clarificarea* cunoştinţelor,

10. Şi în fine al 10-lea principiu, pe care noi l-am botezà cu un nume din Sociologie, *principiul democratizărei culturei*, tendinţa de a ridicà *nivelul massei şcolare*, tendinţa de a ajutà elevii slabi să ajungă pe cei buni, tendinţa de a sădì un fond comun de principii şi de idealuri între elementele aceleiaşi generaţii. A face posibilă o înţelegere, o solidarizare în această mare diversitate de tendinţi şi de aspiraţii, ce se degajează din specializarea excesivă care caracterizează veacul nostru.

Rezultatul unei *realizări cât mai aproape de ideal*, a acestor principii, ar fi : pe de o parte *scutirea de muncă prisoselnică*, aşà ca inteligenţele *alese* să aibă timp şi energie mintală pentru noi descoperiri, pentru idealuri noi ; pe de alta, ridicarea nivelului cultural *al massei*, crearea unui mediu, dacă nu absolut favorabil progresului, cel puţin nerefractar teoriilor ce se pot ivì.

www.digibuc.ro

Cu acest *țel înalt* nu-i de mirare dacă metoda nouă a revoluționat lumea și a ridicat atât de sus entuziasmul pentru dânsa.

Decât, *în aplicațiile ei, metoda nouă se scoboară din aceste regiuni înalte.*

Să încercăm a schița și felul cum se aplică aceste principii atât ca organizare de învățământ, cât și ca realizare didactică zilnică.

Iată ceeace este mai ales vrednic de remarcat în organizmul nostru școlar.

1. Numărul mare al exercițiilor de aplicare pentru oricare idee generală : probleme, exerciții gramaticale, hărți geografice, etc.

2. Numeroase exerciții de reproducere, orale și în scris, fie desfășurate, fie în rezumat.

3. Învățarea paralelă a mai multor serii de cunoștinți, foarte osebite între ele.

4. Impărțirea timpului de muncă pe unități mici : 1 oră de fiecare obiect în școlile secundare, $^1/_2$ oră sau 20 minute în cele primare.

5. Muncă fizică, sub formă de gimnastică, lucru manual, ex; militare, etc.

Să cercetăm pe fiecare în parte. Exercițiile de apicare, necesare pentru a controlà asimilarea ideei generale, sunt și o gimnastică intelectuală. Ele dau aptitudinea de a *determinà*, de a *exemplificà* și de a *utilizà* în orice caz, formula științifică învățată. Când se înmulțesc însă, ele consumă o energie în disproporție cu folosul. Elevul care rezolvă 4 probleme de aceeași natură, face și lucru inutil. La I-a problemă el dovedește dacă a înțeles ; să o considerăm pe a doua, ca exercițiu de repețire ; ce înseamnă însă aplicările ulterioare? La un seminar din Germania profesorul de Matematici — un excelent profesor după concepția curentă — rezolvà *mintal* câte 12—15 probleme analoage pe oră. Să fie mecanizarea calculul un ideal? Intrucât mașinele de calculat, cum sunt funcționarii tuturor administrațiunilor financiare ar fi mai utili lor și socie-

www.digibuc.ro

tăţei, decât oamenii de ştiinţă matematică? Această repegiune în calcul poate fi utilă în *unele specialităţi*, nu e tot aşà ca mijloc de cultură generală. Acelaş lucru îl putem spune despre numeroasele exerciţii de limbă, despre hărţile geografice, etc.

Nu contestăm utilitatea exerciţiilor de determinare. Ele dau *agerime minţii, dau mobilitate ideilor*, pun *individului la îndămână* capitalul cultural de care dispune, dar o repetăm, folosul lor e prea mic pentru timpul şi munca cât le consumă.

Cheea învăţământului modern însă sunt *exrciţiile de reproducere. Nimic* să nu se deà copilului, fără a-l sili să reproducă. Numai astfel ià el *deplină cunoştinţă de cele explicate.*

Trebuie să observăm însă că reproducerea e o muncă *mai mult* decât primirea, e o mărire de *intensitate a conştiinţei, o potenţiare a ei*, am zice, care *cere un maximum de energie a atenţiei.* A aveà cunoştinţă de ce ai auzit şi a *spune altuia*, sunt *două activităţi* distincte, ce nu se pot confundà, deşi una presupune pe cealaltă.

Reproducerea în scris e şi mai obositoare. Ea presupune în mai mult lucrările de ţărmurire şi de sintetizare. La reproducerea verbală elevul este ajutat de întrebări, cari-i izolează ideile, îi îmbucătăţesc greutatea, precum şi de puterea de suggestie a profesorului, care-i susţine atenţia. Aşà găsim o explicare faptului că la scris elevii sunt mai slabi decât la oral.

La ex. de *compuneri propriu zise*, elevul are de regulat succesiunea ideilor şi limita lor de desvoltare, poate chiar — cum e cazul, în şcolile secundare — de ales amănuntele în vederea unui subiect dat. Deosebim deci în acest exerciţiu : 1) *o asimilare de idei în vederea unui scop dat şi o cercetare critică a lor*; 2) *organizarea* materialului, potrivită cu scopul propus, adică şi o *reamintire* a normelor fixate cândvà de profesor; 3) *o alegere a expresiunilor adecuate* ideilor, expresii ce trebuesc şi ele înlănţuite după alte norme, acele gramaticale.

www.digibuc.ro

Şi această muncă — cu un rezultat minim, experienţa şcolară ne o dovedeşte zilnic — se face înurmătoarele proporţii. In şcoala primară — socotim la un loc toate exerciţiile de reproducere în scris — 8 până la 12 pe lună, în cele secundare 9 până la 15.

Ce să însemneze însă următoarele fapte bine cunoscute în lumea şcolară? Inegalitatea între elevii unei clase e cu mult mai mare la compuneri decât la orice altă lucrare. Aptitudinea pentru compoziţii coincide totdeauna cu o superioritate, sau măcar cu o precocitate intelectuală. Progresele zilnice în această ramură de activitate sunt mai puţin simţite decât la altele; elevul scrie bine dela început ori niciodată.

Noi le explicăm numai astfel: compunerea cere o maturitate intelectuală la care nu ajung toti, sau la care ajunge fiecare la *altă vârstă*. In acest caz ea nu mai poate fi un exerciţiu general atât de întrebuinţat mai ales în învăţământul primar.

Am puteà găsì argumentele în favoarea concluziei de mai sus şi în altă direcţie decât experienţa şcolară. Câţi oameni maturi vorbesc frumos şi câţi pot scrie? Ştiinţa consemnată în scris este mult mai ţărmurită — formând aproape o specialitate — decât ştiinţa *vie*, cercetarea experimentală, cucerirea zilnică asupra forţelor naturei. Şi dacă la vârsta matură, arta de a scrie este, nu zicem o superioritate mintală, dar de sigur *o nuanţă osebită de manifestare*; dacă la apogeul evoluţiei individuale constatăm o aşà mare diversitate de aptitudini în această privinţă, de ce să nu recunoaştem, că ea e tot atât de fatală în stadiul întâi al evoluării individului?

Să venim la a treia caracteristică a învăţământului actual. Nu sunt multe veacuri decând omul doritor de cultură făceà cunoştinţă — cel puţin în învăţământul sistematic al şcoalei — cu câte o singură disciplină intelectuală. Astăzi am ajuns la cealaltă extremitate; le atacăm pe toate *odată*, sugem cultura prin toţi porii în acelaşi timp.

Varietatea cunoştinţelor are de scop, se spune, să des-

www.digibuc.ro

volte paralel toate facultăţile intelectuale, pe când o cultură unilaterală ar face să înflorească o singură formă de activitate în dauna altora, iar când în munca noastră trecem dela o lucrare, la alta osebită, creerul se recreează.

Mai întâi, părerea că diferitele ştiinţi se deosebesc într'atât, ca să dezvolte facultăţi intelectuale osebite. îmi pare contestabil. Diferenţiarea ştiinţilor vine dela deprinderea noastră de a privi lucrurile, *într'un moment dat, numai dintr'un singur punct de vedere.* O deprindere *de ordine intelectuală* preţioasă, produsul, unei îndelungate evoluări, dar care cuprinde mult artificial în ea .A privi lucrurile *dintr'un anumit punct de vedere* este *un excelent procedeu de cercetare ştiinţifică,* o formă *de muncă specializată,* e îndoelnic ca să fie şi un bun procedeu educativ.

Dar ce resultă ca fapt psihologic, din această asimilare de cunoştinţi paralele? — Formarea în mintea copilului a tot atâtea *şiraguri independente,* a tot *atâtea serii de idei bine distincte între ele.* Cine n'a observat lucrul? Cea mai simplă problemă de aritmetică, pe care la lecţia specială ar fi rezolvit-o 90% din elevi, pusă la geografie, devine o greutate de neînvins. La lecţia de istorie elevul ştie datele, la altă lecţie nu-şi mai aminteşte de ele. Târziu de tot dacă se face o armonizare între cunoştinţele osebitelor ştiinţi.

Răul, pe care îl relevăm acum, s'a semnlaat mai de multă vreme, iar ca remediu s'a propus *concentrarea* mai multor obiecte în mâna aceluiaş profesor şi *ridicarea unui obiect la însemnătatea de centru,* în jurul căruia să se grupeze celelalte ca ramuri subordonate. In şcoala noastră primară reforma s'a înfăptuit în parte.

Mijlocul acesta poate face mult bine şi dela generalizarea lui putem nădăjdui o ameliorare. El ţărmueşte abuzul specialiştilor, care acumulează amănunte peste amănunte, şi dă posibilitatea profesorului să stabilească legături de ajutorare repciprocă, cel puţin între ramurile de cunoştinţi ce-i sunt încredinţate.

Dar chiar cu acest sistem de concentrare, varietatea

www.digibuc.ro

mare de cunoştinţi nu are de rezultat decât *utilizarea* până la *maximum a unui timp dat.* Dacă măsurăm folosul învăţământului şcolar cu numărul şi trăinicia cunoştinţilor în conştiinţă şi nu cu *proporţionarea* lui la *puterea noastră sufletească* şi mai ales nu cu *efectul ulterior al unei activităţi potenţiate,* atunci sistemul *actual* de învăţământ, cu bogăţia şi diversitatea lui de cunoştinţi, este *cel mai bun : în minimum de timp, dă maximum de cunoştinţi.*

Schimbarea felului de activitate cere însă o *tensiune tot mai mare a atenţiei şi o muncă de adaptare* continuă. Şi cu cât schimbul se face mai des, cu cât unităţile de timp destinate fiecărui obiect sunt mai mici, cu atât se risipesc forţele copilului mai mult şi mai fără folos. Plăcerea pe care o dă schimbul, *sensaţia de nou, de alt ceva,* îşi are desigur valoarea sa în procesul de asimilare, dar nu compensează *efortul* de adaptare, *efort* pe care-l facem pentru a lua *nuanţa specială* a ideilor din fiecare obiect de învăţământ. Profesorii de curs secundar au făcut desigur cu toţii următoarea observaţie. Abeà după 20—30 de minute dela intrarea în clasă simţim clasa încălzită, unificată în gândire, vibrând sub puterea convingerei noastre. Acum s'a făcut deabea adaptarea !

Fenomenul de supramuncă, semnalat acum 20 - 25 de ani se atribue numărului mare de cunoştibţi, programelor încărcate şi îndreptărei activităţei copilului exclusiv în sensul intelectual.

Părerea noastră este că oboseala nu vine dela încărcarea programelor, ci dela organizarea cunoştinţelor şi dela metodele de predare. Acelaş stoc de cunoştinţi s'ar puteà da, cu rezultate osebite, într'un timp mai scurt, dacă am suprima tot ce iroseşte mintea, fără să-i deà un folos echivalent, şi dacă am modificà ordinea în care se prezintă ele. Poate ne înşelăm, însă noi socotim că crierul îşi are şi el toanele şi răsvrătirile lui *instinctive,* că într'un *timp dat* numărul de cunoştinţi asimilate e statornicit în primul loc de propria lui plasticitate, oricare ar fi efortul profesorului Câţi elevi şi-au însuşit cele spuse de către profesor? Cu

www.digibuc.ro

ajutorul lenei, cu acel al fantaziei sau al amintirei, mintea copilului își caută hrana aiurea, de îndată ce noțiunile explicate nu se impun conștiinței lui *dela sine*. Dar, orice ar gândi elevul, dânsul e ținut să steà neclintit, să *simuleze* starea care presupune priceperea și să o simuleze cu *toată tensiunea* de care e capabil timp de 4—5 ore pe zi. Această tensiune e după noi cauza ostenelei. *Atenția* fie ea reală, fie *simulată*, iată *activitatea care toceşte* mințele, care *iroseşte puterile*.

S'a propus ca remediu munca manuală. Această muncă este desigur un derivativ menit să evite multe excese. Dar după 7—8 ore de activitate celebrală, cum o cere învățământul nostru secundar, mai poate copilul întreprinde și muncă fisică?

Dr. Mosso a dovedit că gimnastica în școli nu e decât un „*supliment de supramuncă intelectuală*".

Acelaș lucru îl putem spune despre orice muncă manuală *supraveghiată* și transformată în *activitate simultanee*. Pentru ca. munca fizică să fie un derivativ odihnitor al minței, ea trebue lăsată să se modeleze după energia de care dispune elevul în fiecare moment, după gustul și fantazia lui din fiecare clipă. O reglementare a aceșteia ar rezultà din însăși forța lucrurilor, fără intervenția noastră. Oare jocurile copiilor sunt fără ordine?

Orice emulație, *impusă mai ales*, orice simultanizare, încordează mințile, prea tare și le ostenește.

Caracteristica generală a învățământului actual și a metodei de predare în vigoare, mai ales în învățământul inferior, este deci, *clarificarea și organizarea în conștiință a unui număr cât mai mare de cunoștinți*. Această clarificare ar trebuì să însemne economie de timp. Economia nu se face însă, de îndată ce copilul muncește tot atâtea ore și tot atâția ani, ca și cu metoda veche. O reformă și aceasta numai în scopul de a ne conformà pe deplin spiritului metodei în vigoare, ar fi să reducem numărul anilor de școală, *sau și mai bine*, să reducem orele de lucru

www.digibuc.ro

zilnic lăsând cât mai multă vreme muncei manuale *libere, activităţei spontanee a copilului.*

Noi găsim o primejdie în însuşi spiritul metodei de predare. In adevăr, metoda actuală, cu multiplele-i mijloace de concretizare, cu procedeurile ei de reproducere, pune conştiinţa copilului în deplina posesiune a cunoştinţelor primite... dar o *potenţiază*, dă conştiinţei o *acuitate* pe care vrâsta nu o îngădue. Organizând cunoştinţele dela început, *direcţionând* mintea spre cercetare şi generalizare, cum o face metoda nouă, ea *creează nevoi intelectuale nepotrivite* cu evoluţia firească ! De acî precocitatea care ne dă iluzia isbândei, dar care face ca la 18 ani tinerimea să fie neurastenică. Prea mult se slujeşte metoda nouă de mijloacele de *învestigare ştiinţifică* şi prea puţin ţine seamă de *încetineala* cu care evoluează în mod firesc mintea omului. Invăţământul nostru *previne, întâmpină, anticipează, satisface nevoi intelectuale* care abeà licăresc, creează câteodată pe deaîntregul, pe când *ţinta* lui, *menirea* lui, ar fi să fie, după părerea noastră, numai *satisfacerea acestor nevoi, atunci şi acolo unde ele există.*

C. DISCIPLINA.

Distingem o disciplină intelectuală, care resultă din însăşi practicarea învăţărei, din însuşi contactul continuu cu minţile mai superioare care au clădit instrucţia. Ea constă în uşurinţa de a învăţà şi de a gândì tot mai mult şi mai bine, în destoinicia de a analizà lucruri complexe şi care la prima vedere par nedesluşite, în vrednicia de a ordonà şì a mănuì ideile cu aceeaşi înlesnire cu care un meşter îşi mănueşte uneltele, în putinţa de a stăpânì cu gândul şi mult şi multe fiindcă ştie chintesenţia materialul brut dat de simţuri. Disciplina intelectuală este mai mult opera învăţământului, decât a învăţătorului.

Ceeace numim disciplină morală este mai greu de dat. Ea cere o mare sforţare din partea educatorilor şi este

www.digibuc.ro

prea mult înrâurită de moştenire şi de exemplu. Răzimându-se în primul loc pe deprinderea statornică de a nu făptui răul, cu mult mai mult decât pe cunoaşterea lui şi pe bunele intenţii ale copilului, şcoala, unde acesta nu stă decât timp limitat, dela sine are mai puţine mijloace de educaţie decât familia. — Dacă — vorbim de cazurile cele mai fericite — şcoala ar şti ce e de făcut, familia singură are putinţa să facă. Iar decăderea societăţii româneşti în chestie de educaţie morală, se datoreşte nu atât insuficienţii şcolii noastre, după cum se tot strigă, cât mai ales familiei, care pentru a-şi degajà orice răspundere, îşi cruţă cât mai mult ostenelile, precum şi faptului, neexplicabil în zilele noastre, că copilul nu mai este crescut de către părinţii lui, ci de către servitorii acestora, încât, deşi în veacul al 20-lea, el, bietul, o ià tot dela început, deacolo de unde au luat-o şi generaţiile dela 48 !

In legătură cu educaţia caracterului, trebueşte studiată chestiunea internatului. Germania condamnă regimul acesta. Anglia preconizează sistemul internat-familie (Eton. etc.). In ţara noastră copiii din internate se prezintă cu mult mai bine, şi ca fizic, şi ca educaţie, decât cei din externate.

Acestea sunt datele chestiunii. In afară de cunoaşterea bunurilor şi relelor fiecărui regim, necesară e şi aceea a condiţiunilor economice şi sociale ale fiecărei ţări, ale fiecărei regiuni chiar, căci după acestea are a se modelà şcoala, nu după idealul unui străin de nevoile reale ale momentului.

Disciplina morală rezultă din totalul mijloacelor de organizare ale unei şcoli, din înrâurirea tuturor conducătorilor, din îngrădirea ce se dă impulsivităţii prea mari a unor elevi, din întrebuinţarea vremei, din atmosfera generală de corectitudine, de sănătate morală, în care trăesc ccpiii, etc. Disciplina morală, un ce aproape impalpabil, se simte dacă există sau nu, măcar că nu se poate precizà în vorbe.

www.digibuc.ro

Intre mijloacele cu care o putem realizà, să citàm pe cele mai uşor de cunoscut şi de mănuit : regulamentul de ordine, pedepsele şi recompensele, (mijloace disciplinare.

Pedepsele.

Prin pedepse noi căutăm să stabilim o asociaţie indestructibilă între o durere, fizică sau morală, şi ideea greşelei, aşà încât amintirea suferinţei să fie stavilă la repetirea faptei. Nu urmărim pedepsirea în înţelesul vechiu, acela de ispăşire. Scopul pedepsei este deci ca copilul să găsească sprijin împotriva abaterilor, în propria lui conştiinţă, slujindu-se de amintirea unei dureri ca de o pavăză împotriva unor erori ulterioare mari şi poate nereparabile.

Dacă acesta este înţelesul psihologic al pedepselor, chestiunea de căpetenie este modalitatea administrăreii lor. O maximă didactică pe care noi am propune-o educatorilor ar fi aceasta : decât o pedapsă greşit aplicată, mai bine nici una.

1. Nu trebue pedepsite decât greşelile pe care copilul le face *ştiind* că sunt greşeli. Cât timp n'avem siguranţa că elevul a făptuit cu bună şi deplină ştiinţă că face rău, e mai bine să dăm greşelii alt înţeles, ba chiar s'o nesocotim. Mai curând se îndreaptă un copil căruia i se iartă — căci cu aceasta el se simte umilit — decât acela pedepsit pe nedrept, cu condiţie ca dânsul să simtă la educator indulgenţă şi nu slăbiciune, bunătate şi nu nepricepere. De acì nevoia, în fiecę şcoală, a unui regulament de ordine, care să specifice ce anume este oprit, ba chiar şi ce resultă din înfrângerea dispoziţiunilor.

2. Pedeapsa să fie ultima extremitate, adică după ce s'au încercat toate mijloacele preventive. Pentru cazuri grave chiar bătaia e la locul ei, după cum susţin şi foarte mulţi pedagogi englezi şi germani. Dânsa nu poate fi administrată însă decât de către părinţi.

3. Când pedepsim, am zis, urmărim o asociaţiune de

www.digibuc.ro

idei anumită. O lege nestrămutată în organizarea ideilor noastre este : cu cât ele mentele unei asociaţii sunt legate prin raporturi logice, cu atât ele se asociază mai strâns şi se păstrează mai bine în memorie. O consecuenţă imediată a acestei legi va fi regula privitoare la natura pedepselor. Acestea nu vor fi o invenţiune, oricât de ingenioasă, a dascălului, ci o urmare *firească* sau măcar probabilă a greşelei făcute. Sistemul *„pedepselor naturale"* întrevăzut de Rousseau şi desvoltat de Spencer, resultă cum vedem, prin o simplă deducere, din însăşi concepţiunea asupra pedepsei dată de şcoala *„deterministă"* De aci condamnarea fără replică a tuturor pedepselor ca : limba roşie, coarnele, îmbrăcămintea pe dos, spălatul tingirilor în stradă, care ridiculizează pe copil şi-l înăspresc, fără folos pentru nimeni.

4. E caracteristic pentru copilărie repegiunea cu care se schimbă stările sufleteşti. Pentru ca asociaţia de idei pe care o urmărim să se facă, trebue ca pedeapsa să urmeze cât mai neîntârziat greşala, astfel ca sentimentul displăcut să surprindă ideia-acţiunii în cel mai mare grad de intensitate. Pedepsele venite prea târziu par nemeritate şi deci nedrepte.

5. De pedeapsă să se folosească educatorul cât mai rar, căci un rău de care trebuie să ne ferim este tocirea sensibilităţii. Odată hotărîtă însă, ea trebueşte aleasă aşa, ca să usture. O pedapsă care nu impresionează este numai o deprindere de *sfidare* pe care o dăm copilului, noi înşine. Iată dece pedeapsa trebueşte aleasă în vederea fiecărei individualităţi. Nimic mai falş din acest punct de vedere, decât pedepsele colective, cu care împingem copiii să se socotească eroi sau martiri, lucru ce-i sue prea mult în propria lor opiniune, scobârînd în aceeaşi proporţie pe dascălul care n'a fost în stare să pătrundă taina lor.

6. Din cele spuse până acî rezultă o nouă regulă didactică, acea privitoare la *gradarea ascendentă* a pedepselor. E ştiut că în urma unei dureri sufleteşti puternice, cele slabe se pierd.

www.digibuc.ro

Această lege a gradării stăpânește nu numai afectivitatea, ci întreaga noastră sensibilitate; ochiul uimit de lumina soarelui nu distinge pe acea a stelelor; după amăreala chinei, gustul nostru nu se resvrătește împotriva altor impresii, tot displăcute dar mai slabe. Pedeapsa se va proporționà deci cu impresionabilitatea copilului, mai mult decât cu gravitatea vinei.

Pedepsele sunt morale sau corporale. Oamenii de școală au inventat și o a treia categorie, *pensum*. Pedepsele corporale, socotite ca dăunătoare sănătății și umilitoare, sunt oprite de către regulamentul școlar. *Pensum* este întrebuințarea recreației, adică vremii destinate unei plăceri, pentru o muncă plictisitoare, precum ar fi copierea din carte, scrierea rugăciunilor de câte 10—20 ori, etc. E de observat că lucrările date ca pensum să nu răpească din vremea de studiu, cu atât mai puțin din acea a explicării, *Pensum* trebuește țărmurit la orele de recreație.

Pedepsele morale — desaprobarea, dojana, ocara, notele rele — armele îngăduite dascălului, nu-și au toată eficacitatea decât cu un anumit fel de a fi al acestuia. Profesorul respectat și iubit arareori are nevoie de dânsele, iar atmosfera de pace și bunăvoie pe care o creează dânsul, înrâurește în mai bine până și pe cei mai răsvrătiți dintre elevi. Există, netăgăduit, și temperamente cari nu pot lucrà în bine decât de frică. Chiar acestea nu îndrăznesc să se arate în goliciunea sălbătăciei lor, în acel mediu de simpatie reciprocă dintre profesor și școlari. Cei mai buni păzitori ai ordinei sunt înșiși elevii, cu condiție ca profesorul să fi câștigat încrederea lor. In cazul acesta solidarizarea cu orice preț dintre copii slăbește total.

Nu se pot formulà regule precise în privința felului de a fi al profesorului. Tactul și bunul simț nu se învață din carte. Vom spune totuși că mare însemnătate are și vorba. Când dascălul tună și trăsnește pentru cea mai mică greșală, el imunizează pe școlari împotriva dojanei. Când pedepsește, profesorul să și păstreze deplina liniște, pentru

www.digibuc.ro

ca copiii să vadă că pedeapsa este o urmare a greşelei lor, şi nu a toanelor profesorului.

In Anglia se practică un sistem disciplinar foarte interesant. Elevii sunt judecaţi şi pedepsiţi de către colegii lor constituiţi în tribunal. La profesor nu se apelează decât în cazul unei bănueli de nedreptate şi numai ca instanţă judiciară ultimă. Acest sistem care pregăteşte mai bine pentru viaţa socială, împiedică ca relaţiunile dintre elevi şi profesor să fie aşà des încordate şi înăsprite, deprinde pe copii cu subtilităţile de analiză sufletească şi le întăreşte sentimentul răspunderei care, după părerea noastră, rămâne cheia de boltă a educaţiunii morale.

RECOMPENSELE.

Mijloacele cele mai puternice pentru asigurarea disciplinei în şcoală, pentru încordarea atenţiunei şi deci ridicarea la maximum a puterilor sufleteşti, sunt recompensele şi nu pedepsele. Mulţumirea născută de recompensă, în puterea legii care stăpâneşte întreaga noastră afectivitate, cată să se reproducă, ceeace implică repetirea cauzei determinante, adică a acţiunei aducătoare de plăcere. De acì silinţa, efortul statornic de a merità răsplata acordată, printr'un fel de a fi anumit. Acesta este mecanismul psihic al faptului pedagogic care ne interesează.

Sunt mai multe sentimentele plăcute pe care le-am puteà socotì drept recompense. Unele subtile şi deabea bănuite, altele palpabile chiar pentru conştiinţile cele mai groselane. Să cunoşti inteligenţi alese, care socot munca ta dintr'un moment ca *tot* ce-ţi mai bun în cazul *dat*. Şi cu cât inteligenţa care te aprobă e mai sus pe calea evoluţiunei intelectuale şi morale, cu atât şi răsplata e mai rodnică şi-ţi devine mai scumpă. Bain numeşte acest sentiment *mulţumirea de a fi aprobat*.

O altă recompensă este *satisfacţiunea conştiinţei, aprobarea propriului cuget*, adică mulţumirea de a fi făcut *cât*

www.digibuc.ro

mai bine și de a fi lucrat cu *deplină intenţiune* de a face bine. E o satisfacţie mult mai rară decât se crede : puţini sunt aceia cari *să poată* lucrà în *deplină sinceritate*, în *gândul curat* de a face *numai* bine ! Plăcerea de a se ști stimat, iubit, apreciat, respectat, satisfacţiunea de a fi lăudat, mai ales în public, sunt tot atâtea recompense, cea din urmă mai ales simţită de marele număr. Recunoștinţa celor pentru care muncești, este și ea o răsplată, mai mult în expectativă de cât actuală, dar foarte eficace și de mulţi dorită. Mulţumirea pricinultă de premii, fie ele obiecte uzuale sau nu, reprezintă în fine ultima treaptă a recompenselor, cea mai scăzută pe scara idealului moral, deși cea mai căutată îndelungul vremurilor.

Inainte de a trece mai departe, cată să stabilim un lucru : considerăm noi recompensele ca o recunoaștere a vredniciei și a bunelor intenţii ale individului, ca o răsplătire a meritelor lui ? Sau numai ca mijloace de cari se slujește societatea spre a-și asigurà buna stare și propășirea neclintită, *mijloace* cu cari întreţine și stimulează spre bine pe fiecare din indivizii cari o alcătuiesc ?

Concepţia dintâi reprezintă o teorie filosofică învechită și condamnată. O relevăm totuși, ca una ce ţine încă sub stăpânire o mare parte din lumea noastră. A doua teorie, singura îndrituită de știinţă să steà sprijin discuţiunilor didactice, este acea pe care o admitem noi. E de știut deci, că însuși cuvântul răplată, cu tot cuprinsul lui etimologic, nu-l folosim decât în înţelesul de *mijloc didactic* sau de *stimulent social.*

Pedagogicește recompensele se clasifică în două grupe :

1. materiale = premii (medalii, obiecte, decoraţii, etc.).
2. morale.

Premiile sunt stimulentele cele mai puternice, ele satisfac și interesul și vanitatea. Dar să merite ele oare, în sistemul educativ modern, toată considerarea lor din trecut ? Nu sunt ele o relicvie inutilă, dacă nu chiar un nonsens, în viaţa socială în care tindem să depreciem orice

www.digibuc.ro

răsplată alta, decât însăşi satisfacţia de a-ţi fi făcut datoria? Şcoala este o pregătire pentru viaţă. Una din două: ori că sufletul omensc nu poate lucrà decât în vederea unui câştig, şi atunci trebuie să folosim premiile pretutindenea în societate; ori trebuie să ajutăm copilul să lucreze numai din deprinderea şi plăcerea de a lucrà bine, şi în acest caz premiile cată să dispară.

Dacă nu admitem morale osebite pentru diferitele trepte culturale ale unei naţiuni — ceeace, când e vorba de nuanţe şi nu de principii fundamentale, nu e absolut falş — trebuie ca şcoala să părăsească treptat-treptat şi vom înţelege mai târziu stăruinţă pusă asupra acestui cuvânt — şi mijloacele folosite până acuma şi procedeurile special vârstei dintâi, şi să urce inteligenţa şi conştiinţa elevilor către concepţiile şi criteriile, către mobilele de cari *vor* trebuì (mai bine zis *ar* trebuì) să se conducă în viaţă.

Premiile se razimă pe emulaţie, pe întrecere, pe lupta fără zăbavă şi fără răgaz. Emulaţia este îmboldirea cea mai puternică, aceea care poate stoarce mai adânc puterile individului. Urmările acestei supraîncordări sunt însă dezastruoase. Pe lângă sentimentele de invidie, de ură, de dor de răsbunare; pe lângă îndemnul spre minciună şi luptă neleală pe care le naşte în sufletul tuturor celor cari au râvnit la premii, fără să ajungă la ele; pe lângă stimularea excesivă, încrederea prea mare şi ambiţia necumpătată, pe care le sădesc în cugetul celor cari au isbutit să le obţie, — premiile înteţesc rivalităţile, dela sine existente în viaţă, şi întreţin o stare desurexcitare şi de supraîncordare cu mult prea dăunătoare sistemului nervos. Ele sunt o piedică statornică, — alăturea cu altele, accidentale şi trecătoare — la armonizarea sufletească a propriului *eu* ca şi la cristalizarea sentimentului de solidarizare socială.

Iată cam ce ar puteà spune pedagogia modernă în chestiunea recompenselor, dacă-şi ia ca punct de vedere ţinta îndepărtată şi izolată de toate celelalte considerente.

In Anglia şi America se experimentează un nou stimulent educativ original, deşi poate prea greu de mănuit şi

www.digibuc.ro

de păstrat în toată curăţenia lui, cu inteligenţile ce nu se ridică simţitor deasupra mediocrităţii. Acesta este *între cerea cu sine însuşi*. Nu se face — cel puţin aşà stau lucrurile în principiu, cum îl vor fi nuanţând educatorii în practica zilnică, nu putem şti — nu se face, zicem, nici o clasificare şi nici un fel de comparaţie între copii. La finele anului se stabilesc două grupe de elevi: acei cari trec clasa şi acei rămaşi repetenţi.

In schimb dascălul compară copilul cu ceeace a fost în trecut: *ai făcut* mai bine decât eri... *ştii* mai mult decât luna trecută... *poţi* mai lesne..., etc. Elevul este statornic îndemnat să se perfecţioneze, să se ridice treptat. El este lăudat dacă merge progresând, dojenit dacă dă îndărăt. Stimularea aceasta, nu poate niciodată atinge virulenţa emulaţiunei. Eeste o chestiune însă dacă ar puteà înlocuì sentimentul întrecerei în toate întrebuinţările lui şi la toate temperamentele.

In Germania, patria pedagogiei moderne, s'au părăsit premiile, dar se menţine în multe locuri clasificarea, ceace constitue o jumătate de reformă, cu o fracţiune şi mai redusă încă de îmbunătăţire.

Cam acelaşi lucru am făcut şi noi Românii.

Dar dacă păstrarea premiilor în toată rigoarea credinţei vechi, cât timp stăm sub stăpânirea doctrinei morale mai sus pomenite, este o greşală de Logică, părăsirea ei bruscă este încălcarea unor elementare cunoştinţi de Psihologie. Un mobil de activitate cu care au crescut atâtea generaţiuni trebuie slăbit cu vremea, el nu poate dispăreà pe urma unei simple hotărîri ministeriale. Prin dispoziţiuni de acest fel sentimentul nu încetează de a existà... Câtă vreme clasificările stau în picioare, suprimarea premiilor nu ne apropie, nici măcar teoretic, de idealul model în numele căruia am făcut-o, iar dacă mergem cu Logica şi mai departe şi desfiinţăm clasificările, în stadiul de evoluţie morală la care suntem ajunşi, reforma noastră n'ar însemnà decât un lucru: renunţa ea de a stimulà pe copii în sensul vederilor noastre, renunţa-

www.digibuc.ro

rea definitivă de a direcţionà una din pornirile de temelie ale marei mojorităţi.

În loc să ne folosim de emulaţie, cum o făceam până acum, spre a îmboldì către activităţi cari să afineze şi să ridice mentalitatea cu câteva trepte pe calea propăşirei sociale; în loc să sădim cu ajutorul acestui defect sufletesc deprinderi intelectuale şi morale, cari să-l precumpănească chiar pe dânsul, noi îl părăsim în toată plinătatea lui de forţă, lăsându-l pradă întâmplării.

Să nu confundăm *ceea ce am dori să fie*, ceeace *presimţim* că va fi într'un viitor îndepărtat, ceeace alcătueşte *ţinta probabilă* a mersului nostru ca omenire, forma mintală către care ne îndeamnă inconştient progresul sufletesc, să nu cufundăm, zicem, cu aceea *ce este* astăzi, cu aceeace s'ăpăneş'e *actualmente* firea noastră, cu stările sufleteşti fatale, de care nu ne putem desface după voie, şi încă în r'un momen: hotărît, şi care la urma urmei sunt poate singurul mijloc de îndrumaie în spre idealul ales...

Un abuz administrativ şi încă nu încetează printr'o simplă hotărîre de sus, el care e numai o eroare de pricepere sau de bună credinţă a unui grup restrâns de indivizi; dar o stare sufletească aşà de tenace şi de generalizată, aşà de intim întreţăsută cu întreaga mentalitate omenească cum este dorinţa de întiecere! Nu trebuie doar uitat că activitatea pedagogică are în vedere marea mulţime, nu fitea aleasă şi excepţională a câtorva indivizi.

Dar această reformă s'a săvârşit în străinătate, ni se va zice. Putem aveà prezumţia, noi Românii, că gândim mai sănătos decât autorităţile pedagogice din lumea civilizată? La aceasta am aveà de răspuns următoarele: până acuma — din ferioire! — nu există garanţii, indestule că tot ce s'a făcut în alte ţări e mai bun decât ceeace s'ar puteà face la noi. Al doilea, nu trebuie pierdut din vedere că progresul sufletesc nu face sărituri, că el nu se săvârşeşte decât pe încetul — dovezi sunt nenumărate, din care multe căpătate pe cale experimentală; — nu trebuie pierdut din vedere că cultura massei, care la noi nu are decât

www.digibuc.ro

un trecut de 50 ani, în ţările apusene trăeşte mai bine de 10 veacuri, şi oricât am fi putut noi despăgubì lipsa de timp eu organizări sistematice şi cu sforţări intensive, rezultatul obţinut la noi *nu poate fi* identic cu acel din apus; nu trebuie pierdut din vedere că cultura sufletească, în deosebi de instrucţie, este în apus rezultatul conlucrării a trei factori: biserica, viaţa socială şi şcoala, pe când la noi, deabea se înfiripează din activitatea unui *singur* factor, şi acela pus în condiţiuni de hotărîtă inferioritate — înrâurirea învăţătorului.

Recunoaştem şi noi că emulaţia e o pornire dăunătoare, că întreţine prea vie dorinţa de a strălucì, că micşorează unora energia prin frica statornică de concurenţă, că-i sdrobeşte pe mulţi prin excesul de muncă la care împinge. Dar... *există*! *Emulaţia există*... Şi oare excesele ei sunt mai primejdioase decât acele ale altor sentimente de acelaş grad de tărie? Oare sentimentul proprietăţii, oare iubirea, nu-şi au şi ele exagerările şi aberaţiunile lor?

Problema educativă pentru toate sentimentele ar fi, credem noi, *cum* să le direcţionăm, cum să slăbim efectele lor rele, cum să preîntâmpinăm potenţiarea lor excesivă, cum să *canalizăm energia pasională* a individului, nu să le lăsm pradă întâmplării, ignorând totul cu bună hotărîre, In starea actuală a evoluţiunii sufleteşti emulaţia este tot atât de temeinic sădită în natura noastră ca şi afecţiunea, ca şi mila, ca şi interesul. Ea este un efect firesc al vieţii sociale de până acum, dacă nu cumvà chiar un element conszitutiv al sociabilităţii în genere... Legăturile sociale nu-s numai zămislite de simpatie, de îngăduire, de ajutor reciproc, cum am dori-o poate cu toţii, ci şi de rivalităţi, de isbânzi rezultate din întrecere, din sporiri de energie datorite luptei. Dacă cele dintâi sunt hrana afectivităţii noastre, aceste din urmă sunt condimentul de care puţine individualităţi se pot lipsì.

Cum că emulaţia este o pornire de care omenirea nu se poate desbărà, o vom dovedì cu însăşi viaţa anglosaxonă. Am văzut cât de sistematic se înlătură în şcoala

www.digibuc.ro

engleză orice încercare de întrecere dar emulaţiă isgonită dela studii devine atotstăpânitoare în exerciţiile fizice Luni de zile şcolarii se pregătesc pentru întrecerile organizate de înseşi autorităţile superioare, şi alte luni în urmă nu se discută în regiunea întreagă, decât despre meritul învingătorilor şi valoarea premiilor. Dacă în America întrecerea la sporturi nu are aceeaşi însemnătate, spiritul de emulaţie nu se dă învins. Ce sunt excentricităţile, decât râvna de a face *altfel* şi de a se deosebì de convieţuitorii cei mulţi? Şi excentricitatea este un element constituriv al mentalităţii americane.

Iată deci că, deşi izgonită din şcoală a rămas sub aceeaşi formă, cu aceeaşi asprime şi cu rezultate, poate mai puţin fericite chiar decât la noi. Şi dacă e să ne slujim de emulaţie pentru desvoltarea fizică, cu atât mai mult ar trebuì s'o facem pentru educaţiunea intelectuală şi morală. Sporul energiei musculare este un rezultat îndestul de palpabil; plăcerea inherentă exerciţiilor corporale, îndestul de îndemnătoare, ca să nu mai fie nevoie de stimule exterioare pentru răspândirea acestor mijloace de cultură. Dacă mulţimea n'a îmbrăţişat încă sporturile şi alte îndeletniciri fizice mai modeste, pricina trebuie căutată în lipsa de *convingere* despre necesitatea ei, să zicem vorba! seriozitatea şi valoarea lor morală — ei nu i s'a propovăduit până acum decât datoria de a muncì — dar *mai ales* în lipsa de timp şi de răgaz.

Nu în aceleaşi condiţiuni se prezintă însă munca intelectuală şi mai cu seamă acea morală. Sforţarea de a stăpânì o pornire în folosul unei idei, străduinţa de a înăbuşì patima ce arde, spre a lăsà izbâda unui principiu, sunt activităţi sufleteşti ale căror rezultate vor rămâneà multă vreme încă nevăzute, nesimţite, nepipăite, de marea massă, şi în sprijinul făptuirii lor se cuvine să venim cu ajutoare exterioare. Chestiunea emulaţiunii ar fi să se prezinte, după cum o spuneam mai sus despre toate sentimentele, astfel: *cum* să preîntâmpinăm unele efecte dăunătoare ale ei, *cum* să slăbim treptat pornirea aceasta

www.digibuc.ro

prea covârşitoare, *cum* să ne folosim de dânsa spre cel mai mare bine al propăşirei sociale, al sentimentului de înfrăţire şi de solidaritate?

După ce norme să dăm recompensele? Ce trebuie să răsplătim: inteligenţa? silinţa?

Şcoala vechĕ pedagogică, căreia stau tributaricam pre'a mulţi din profesorii noştri, înrâurită de o teorie filosofică fără nici un substras ştiinţific, teoria „liberului arbitru' *susţine că* recompensa trebueşte dată *nu* inteligenţei, dar înăscut şi pentru care copilul nu are nici un merit, *ci* silinţei, adică sforţării de voinţă.

O scurtă paranteză. Dacă inteligenţa nu poate constitui un merit, fiindcă-i înăscută, pentru acelaş motiv ea nu poate alcătui o vină! Pare că aşà ar cere Logica.... Ca să nu se facă nedreptate celor mediocri, se face celor deştepţi... minotirăţii adică... La temelia acestei credinţi este şi o eroare grosolană. Pecândsĕ recunoaşte de bine de rău, că inteligenţa, ţărmurită pentru fiecare moment dat e determinată de moştenire, voinţa rămâne socotită ca ceva căzut din văzduh, necondiţionată de organizarea fizică şi psihică a individului, ca ceva care sĕ poate întinde la infinit fără nici o primejdie, şi care singură are tot meritul oricărei activităţi mai prelungite. Această eroare e primejdoiasă. Vom renevì asupra ei numai decât.

Problema noastră, pusă în adevărata ei lumină, ar fi deci aceasta: să răsplătim *darul* inteligenţii sau *darul* voinţei? Care e mai folositor pentru propăşirea şi fericirea individului? Care e mai rodnic pentru societate? Căci acestea sunt, şi trebuie să rămâie, criteriile după care apreciem valoarea unui dar natural, ca şi a oricărei manifestări individuale.

Inteligenţa fără sârguinţă, fără încordare, fără putere de a distruge şi a alege scopurile de urmărit, fără o fineţă de scrupule în folosirea mijloacelor, adică lipsită de *cultura* voinţei şi de *disciplina* pe care o dau împreună moştenirea şi munca individuală organizată şi prelungită

www.digibuc.ro

rămâne o simplă oglindire, distractivă câteodată, interesantă foarte adesea, simpatică totdeauna, dar prea de multe ori stearpă, dacă nu chiar primejdioasă.

Silința *fără inteligență* este însă *și mai* dăunătoare. Cultul nostru pentru stăruință, pentru silință, pentru voință, este o adevărată primejdie și pentru individ și pentru societate. A muncì statornic peste puterea sufletească curentă, a asimilà cunoștinți mai mult decât îngăduie forțele intelectuale *actuale*, este a-ți istovì fără vreme toată vlaga și sufletească și fizică. Cine s'ar îndoi de sosirea falimentului pentru omul care cheltuește zilnic peste budgetul lui? Și pentru debitul sufletesc nu există probabilitatea unei noi moșteniri, cu care să se acopere deficitele, și nici măcar acea a unui împrumut fie și în condițiuni necinstite.

Suntem sub stăpânirea unei doctrine falșe științificește doctrină care nu-i decât o *alterare* a teoriei lui Kant. Încrederea în eficacitatea absolută și sigură a voinței este și greșită și primejdioasă, iar răsplătirea silinței în dauna inteligenței, concluzia imediată a acelei doctrine, este o nedreptate.

Credința care ridică mediocritatea intelectuală îmboldită de voință, la același nivel cu adevărata inteligență; care pune pe aceeași treaptă un capital sufletesc, bogat câteodată, dar obscur și nebulos, incapabil să se orienteze și să deosebească, într'o complexitate de împrejurări, cu energia luminată, cu puterea de proecțiune a minții, cu finețea de a distinge, a subordonà și a organizà un nămol de amănunte; care pune în aceeași cumpănă forța ce stăpânește natura, fiindcă o luminează, cu activitatea brută a omului, material din care dânsa va să-și modeleze creațiunele, solul menit să țină în mai departe stăpânire ceeace a cucerit gândirea, — această credință este nedreaptă pentru inteligență, care *a fost și a rămas* singură până acum antemergătoarea și îndrumătoarea propășirei.

Ea este și falșă. E o eroare că silința poate țineà loc și de inteligență și de talent, că străduința ne e la dispo-

www.digibuc.ro

ziție în încordarea voinței. Nu e destul să voiești cu tărie, cu mult *mai* însemnat este *ce* voiești și *cum* ajungi și *cu ce preț* ți-atingi țelul. Superioritatea, distincțiunea morală stau tocmai în *alegerea* scopului și a mijloacelor, nu în înfăptuirea lor. Și dacă inteligența, care trebuie tocmai să ne lumineze asupra acestor puncte, — când moștenirea nu a cristalizat îndeajuns pornirile sociale, când individul nu e din acea categorie de cinstiți de rasă, — o știm cu toții *țărmurită* în fiece moment dat, nici voința nu se întinde fără sfârșit. Este în fine primejdioasă fiindcă dă naștere bolii sociale de care se plânge o lume întreagă. supramuncei.

Nu tăgăduim că încordarea voinței este la om o energie efectivă și că atunci când e mare *întocmai unei puteri din natură*, ea sfarmă și distruge multe piedici. Dar dacă valoarea morală a acestei energii nu e superioară aceleia a unui ciclon, nu prea găsesc ce admirà la dânsa. Pe de altă parte, această forță rezultă din întregul complex psihofizic și nu ni e dată din văzduh la o simplă invocare a noastră, iar când se cheltuește cu risipă, întreaga existență individulaă se resimte. O desfășurare neobișnuită de silință nu poate fi transformată în stare continuă, fără să lase urme dăunătoare. Cheltuiala energiei nervoase în asimilarca culturei, orică se face într'o muncă intelectuală propriu zisă, intensivă poate, dar firească, ori în încordarea excesivă a voinței, tinzând să înlocuiască lipsurile inteligenței, tot risipă rămâne și tot în dauna individului se face ! Doar numai că istovirea pe calea din urmă e mai puțin vizibilă, pentru mulțimea neobișnuită cu analizele sufletești.

Am urmărit rezultatele afective ale emulației. Dacă le-am cercetà pe acele ale străduinței excesive, *le-am găsi identice*, ceeace până la proba contrară, ne-ar da dreptul să presupunem că nu întrecerea propriu zisă, lupta între forțe egale, și cu mijloace identice, este cauza adevărată a pornirilor de ură între emuli, *cât mai mult străduința de a învinge prin voință, atunci când mijloacele firești* lipsesc,

www.digibuc.ro

disproporţia dintre sforţarea făcută şi rezultatul căpătat, dar mai ales sensaţia dureroasă de istovire a individului, care şi-a consumat energia toată, fără să fi putut izbuti unde ţinteà. Căci ura şi invidia, dorul de răsbunare şi calomnia, patimele întunecate pe cari le atribuim emulaţiunii, nu sunt armele învingătorilor, ci cu osebire a celor căzuţi în luptă.

Psihofizica a emis o teorie în ce priveşte formarea noţiunilor de forţă, timp şi spaţiu, menită să explice probabil întreaga fenomenalitate sufletească şi sa îndreptăţească ştiinţificeşte câteva din teoriile metafizice cele mai îndrăsneţe asupra fenomenalităţii cosmice.

Omul aprecuază că un corp e *greu* sau *mare*, *mai greu* sau *mai mare*, după *efortul muscular* făcut ca să mişte sau să cuprindă acel corp. Aceeaşi măsură, acelaş criteriu de apreciare ne slujeşte probabil în toată activitatea noastră : noi socotim ca *mai sus*, *ca* de *mai valocre* ca *mai aleasă* acea concepţie, acea activitate sau patimă, *care ne-a costat* mai mult, care a cerut o atenţie mai prelungită, o încordare de voinţă mai mare, o desfăşurare de forţă mai intensă.

Cu această bază de apreciare şi din comparaţia între rezultatul exterior, vizibil şi palpabil, al efortului nostru, cu rezultatul exterior, văzut şi pipăit, al efortului-altuia, judecăm *munca celorlalţi*. Dar, pentru ca aprecierea noastră să fie cât mai dreaptă, trebuie ca comparaţia dintre rezultatul muncei noastre cu acel al activităţii altora *să poată ţineà în cumpănă sensaţia subiectivă a efortului personal*, ceeace presupune o putere de obiectivitate nu tocmai comună, o fineţă de analiză, care se proporţionează obişnuit cu belşugul culturei, dar mai ales cu ceeace noi am numì *limpezime* de conştiinţă, adică lipsă de patimi. Invidia, lăcomia de a cuprinde şi a stăpânì totul, iată primitivităţi puternice, iată piedici nebiruite, când există, pentru o apreciare ceva mai dreaptă asupra celorlalţi ; nebiruite zicem, fiindcă ele absorb multă forţă nervoasă şi

www.digibuc.ro

fac astfel cu neputință acea *proiectare obiectivă a inteligenței asupra lumei exterioare.*

Dar dacă omul judecă valoarea propriei lui munci după străduința câtă l-a costat, nu este oare explicabilă înverșunarea și ura mediocrității împotriva inteligenții care ajunge la același rezultat cu o cheltuială nemăsurat mai mică? Că omul silitor se crede nedreptățit față de cel inteligent, nu este oare o iluzie firească? Și din chiar setea lui de dreptate, nu ară natural să apară teoria după care străduința singură a meritată încurajată? Doar mediocrii sunt cei mulți...

O repetăm. Noi recunoaștem că voința aduce o potențiare simțită a capacității individului, nu admitem însă ca această stare de înfrigurare să devie statornică, dar cu osebire nu admitem ca această încordare, ca această putere de stăpânire și de orientare a energiei noastre să fie *deplasată și folosită în altă direcție* decât acea care alcătuește adevăratul ei rol psihic. Voință îi trebuiește omului, nu pentru *susținerea* și *înlocuirea* forțelor intelectuale, ci pentru *direcționarea* și *stăpânirea* pornirilor protivnice condițiunilor de traiu și conservărei individului, ci pentru rolul de forță inhibitivă față cu impulsiuni și fapte nesocotite, ci ca energie în executarea horătârilor chibzuite și cumpănite și'n menținerea statornică a scopurilor alese, ci ca instrument pentru împuternicirea simțului răspunderei. Aci e rolul voinței și nu în susținerea și întețirea unor ambiții nepotrivite cu capitatul de energie înăscută, cu nuanța specială a aptitudinilor individului. Slăbiciunea morală a generațiunei de astăzi nu vine numai din istovirea datorită supramuncei, ci mai ales din deplasarea sistematică a energiei de voință.

Dacă inteligența fără sârguință nu poate produce mare lucru, iar sârguința fără inteligență nu produce nimic decât istovire, rămâne să recompensăm și să stimulăm cu premii *numai* pe elevii la cari găsim întrunite ambele însusiri. Înțelesul social al premiilor școalre ar trebui să fie o prezumție puternică că elevul poate lucrà mai de-

www.digibuc.ro

parte, cu spor și cu folos, într'o direcțiune folositoare *tuturora.*

O prejudecată școlară care ar trebui să dispară, este numărul fix de premii, precum și obligațiunea ce și-o simte învățătorul de a aveà cadrul premianților complect în fiecare an. Premiile ar trebui să fie atâtea câți sunt copiii cari merită stimulați ca să păsească mai departe. Limitarea numărului impune în mod fatal, pedeoparte supraîncordarea elevilor, iar pe de alta introducerea hazardului ori a hatârului în alegerea celor de premiat.

Din acest punct de vedere noi socotim absolut superior sistemul Jezuiților. Bineînțeles că aprobăm procedeul, nu și mobilul. In școlile călugărești un copil e răsplătit pentru purtarea lui cuviincioasă, un altul pentru lucru de mână, un al treilea pentru muzică, eu al patruleą pentru compuneri, etc. Așà folosite, premiile pot fi în adevăr un îndemn spre perfecțioanre — îndemn cu care respectăm individulaitatea, nu împingem la un exces de muncă și nu ducem la concepții greșite asupra valorii relative a diferitelor însușiri cerute unui elev. Elevii școlilor noastre cred că totul sé reduce să fie buni la câteva obiecte de învățământ și privesc cu dispreț restul îndatoririlor lor de școlar și dacă recunosc vreo autoritate, e numai pe aceea a profesorilor de „obiecte principale".

In țară la noi premiile trebuie să rămâie încă mult timp. Ele au și o utilitate socială, aceea de a stimulà pe părinți. Dacă institutorii noștri nu ar aveà la îndămână distribuirea cărților și a hainelor dăruite de caritatea publică, dar mai ales acea a premiilor, numărul școlarilor ar scădeà sub 50% den ceea ce este astăzi, cu toată legea obligativității. Lupta împotriva ignoranței a fost dusă în țara românească pe baza perspectivei de funcții și avantaje bănești simțitoare, dar și pe aceea a premiilor, care altă dată erau deo mare valoare. Acestea sa.isfăcând interesul, sau măcar vanitatea părinților, le înmoaie cerbicia cu mult mai lesnicios decât toate amenzile școlare.

www.digibuc.ro

A doua chestiune de studiat este felul recompenselor.

Am deosebit recompensele în morale și materiale și am pus în grupa ultimă însăși clasificarea elevilor. In adevăr mulțumirea de a fi întrecut pe consocolari este de aceași natură, fie că elevul a obținut, ori nu, un semn palpabil despre efemera lui superioritate.

Vom lucrà în sensul progresului, dacă vom da tot mai mare însemnătate și mai mare întrebuințare recompenselor morale în paguba celor materiale, de îndată ce o vom puteà face *fără primejdia de a ne vedeà munca zădărnicită*. Cât timp suntem însă *nevoiți* a ne sluji și de cele materiale, se naște în mod firesc întrebarea? care sunt de ales, medaliile, clasificările simple sau premiile în obiecte?

Noi vom zice, fără șovăire, obiectele.

Medaliile și clasificările satisfac vanitatea, obiectele folositoare satisfac interesul. Și cum acest imbold e mult mai firesc, noi îl socotim și mai moral.

Dece nu s'ar considerà premiul ca o plată a muncii elevului, o plată în natură? Munca din școală nu e oare aceea pe care o va desfășurà el mai târziu ca mijloc de existență? Nu este școala o pregătire pentru viață? Și interesul nu este temelia întregii activități omenești? Ce sunt chiar dorința de a-ți ușurà traiul, sau aceea de a-ți duce viața la o mai mare complexitate și la o mai adâncă deplinătate, decât forme mai rafinate ale interesului? Pornirea de bază a activității omenești fiind interesul, el rămâne mai moral decât vanitatea, care e factice și deci înșelătoare. Că interesul poate ajunge la o asprime sălbatică, această nu are de a face. Orice sentiment poate devenì o plagă și nici aberațiile vanității nu sunt mai puțin spăimântătoare. Părinții noștri dădeau drept premii copiilor dela sate o vacă cu viței, un plug, o pereche de boi; celor din oraș, haine sau cărțile trebuitoare clasei următoare. Și cuminți se arătau ei făcând astfel! Numai când se va convinge lumea *toată* — și ziçând aceasta ne gândim la marea massă a populațiunii noastre — că munca intelectuală este *tot* muncă și nu huzur, că ea aduce *aceleași*

www.digibuc.ro

foloase și aceleași primejdii, numai că istovește pe individ cevà mai curând, numai atunci va căpătà școala în ochii *tuturora* însemnătatea ce i se cuvine, numai atunci va dispăreà *și* prejudecata despre o așà zisă nobleță a muncii intelectuale *și* credința în frivoritatea și ușurința ei relativă. Iar din micșorarea entuziasmului pentru dânsa va rezultà *dela sine* o alegere mai riguroasă a celor ce vor îmbrățișà-o și o scădere simțită a boalei sociale numită supramuncă. Căci istovirea lui X și a lui Y nu vine numai din sforțarea lui de a fi superior conșcolarilor săi din fiecare an, cât mai ales din goana părinților după titluri, cu care să lase în umbrà tovarășii de copilărie ; cât mai mult din prejudecata că cea mai elementarà și mai mecanică muncà intelectuală este mai presus decât cea manuală, precum și din eroarea — pe care vai ! o plătim grozav de scump — că munca intelectuală ar fi o adevărată distracție pe lângă cea fizică.

Cu premii în obiecte însă, distribuite la toți copiii cari merità să fie îndemnați în diferitele direcțiuni, s'ar îngreuià budgetul nemăsurat de mult. Un chip de a rezolvì chéstiunea ar fi, socotim noi, acesta. Să se folosească pentru premii toate fondurile date actualmente de către autorități și de caritatea publică pentru ajutorarea copiilor cu haine, cărți sau hrană : fondul „cantinelor școlare", acel al „învățăturei poporului român", fondul premiilor dela comune, județe și ministere, etc. Lucrul s'ar executà estfel : în loc să dăm copiilor coroane și cărți inutile, cumpărate de minister și primării din motive politice, să dăm premianților *bonuri*, în schimbul cărora ei să primească la *începutul anului școlar următor* — și astfel premiile ar slujì drept îndemn și pentru anul care începe — haine, cărțile trebuitoare, hrana pe un *timp dat*, la cantinele școlare, ori chiar bursa pe un an într'un internat, — rămânând ca prin purtarea lor ulterioară să și-o păstreze mai departe. Aceste premii s'ar proporționà desigur și cu meritele copilului și cu nevoia *reală* a familiei lor. Copiilor cari n'au nevoie de caritatea publică li s'ar da reproduceri după tablouri fru-

www.digibuc.ro

moase, instrumente de muzică mai eftine, jucării, cărți alese etc. Cu acest chip am da premiilor adevărata lor valoare pozitivă ; un instrument de plăcere *reală și morală*, de mulțumire *potrivită cu starea sufletească actuală* a copilului.

Am puteà suprimà și concursurile de intrare în internate, sau măcar am reduce simțitor numărul acelora meniți să lupte pe degeaba. Dar mai presus de toate am schimbà mentalitatea marei mulțimi. Am crește pe copii în deprinderea să-și câștige prin muncă *proprie* cele trebuitoare și să nu trăiască din pomană, le-am ridicà sentimentul demnității personale, am silì mai ales pe părnițì să nu cerșească pururea și să nu speculete, cum o fac astăzi, și numărul copiilor și propria lor sărăcie.

www.digibuc.ro

NOȚIUNI DE METODICĂ

www.digibuc.ro

OBIECTUL METODICEI

In studiile noastre pedagogice de până acum am văzut cum se desvoltă sufletul copilului, în primul loc cum se desfăşară activitatea-i mintală, arătându-se treptat tot mai complexă şi mai variată în manifestările ei. Am văzut că totalul cunoştinţilor de dat poate devenì tot mai mare şi mai rodnic pentru desvoltarea inteligenţei, cu cât asimilarea se face în condiţiuri mai logice şi mai uşurătoare pentru mintea copilului. Pe de altă parte ştim că una din ţintele de căpetenie ale Pedagogiei moderne este cruţarea, economisirea puterilor sufleteşti, pentru vremuri şi situaţii viitoare, pe cari cei mai prezumţioşi dintre noi nu le-ar puteà prevedeà. Mai ştim că cunoştinţele de dat, drept capital şi pregătire în viaţă, se aleg nu atâta pentru folosîrea zilnică, cât mai ales pentru exercitarea şi întărirea uneia sau a mai multor facultăţi, pentru formarea de *deprinderi sufleteşti anumite*, fie morale, fie numai intelectuale.

Dar această pregătire teoretică nu este îndestulătoare pentru viitorul dascăl. El are nevoie să-şi exerciteze meseria în toate amănunţimele ei multă vreme — şi cum ar face-o mai cu folos decât sub conducerea unui călăuz experimentat? — până să deprindă o observà sufletul cu multele-i manifestări de înviorare şi continuă propăşire până să surprindă nuanţele cari alcătuesc o individualitate şi să se poată slujì de învăţământ, unelţă de per-

www.digibuc.ro

fecţionare, pe cât de admirabilă, pe atât de primejdioasă în mâni neîndemânatece.

Trecerea dela pregătirea teoretică la practica zilnică a profesiunii de învăţător, dela învăţarea din carte la aplicarea izbutită a principiilor ştiinţifice asimilate, o dă Metodica. In această parte a Pedagogiei institutorul vede apropiindu-se de dânsul marile principii călăuze întâlnite în Didactică, vede luminându-se în aplicare chestiunile discutate în Pedagogie, poate vedeà mofidicându-se, sub mâna lui, fondul de cunoştinţi din fiecare lecţiune potrivit nuanţelor şi tipurilor sufleteşti cu cari l'a familiarizat Psihologia. Aici el va deprinde să analizeze chestiunile de învăţământ, să cerceteze valoarea procedărilor de întrebuinţat, să-şi justifice orice schimbare de metodă. Acesta fiind cuprinsul Metodicei, noi am defini-o astfel: studiul metodelor de predare în însăşi aplicarea lor.

In ţara românească alegerea şi ţărmurirea chestiunilor de învăţământ, distribuirea lor în timp şi alte multe nevoi pedagogice, sunt atribuţiunea exclusivă a autorităţilor şcolare. Dascălului îi rămâne mai puţin de făcut. El are deci şi mai puţine merîte când face bine, dar şi o mai mare vină când, cu puternicile ajutoare din afară, activitatea lui în şcoală este neîndestulătoare.

Vom analizà fondul de cunoştinţi ce alcătuesc instrucţiunea noastră primară în ordinea impusă obiectelor de învăţământ de către programul şcolilor normale, deşi această ordine nu e cea mai potrivită cu nevoile normalistului în momentul când începe practica pedagogică. Din analiza aceasta vom aflà şi normele de pregătire ale fie cărei lecţiuni şi motivarea psihologică a fiecărei ordonări de cunoştinţi; sau, cum am zis mai sus, şi *metodele de predare ale fiecărui obiect de învăţământ şi justificarea lor ştiinţifică.*

www.digibuc.ro

CAP. I.

LIMBA MATERNA

Şcoala noastră primară cuprinde învăţarea unei singiire limbi, a acelei materne. A cunoaşte însă deplin limba noastră înseamnă :

a) a o vorbì şi înţelege în toată bogăţia şi fineţa ei ;

b) a ştì s'o citim ;

c) a ştì s'o scrim în forma ei corectă şi adevărat românească. Iar pentru a ajunge la acest rezultat trebuie să învăţăm :

b) cuvintele (*vocabular*) ;

c) regulele după cari acestea se leagă în propoziţii şi fraze (*gramatica*) ;

c) scrierea exactă a cuvintelor (*scris-citit* şi *ortografie*) ;

d) înjghebarea frazelor în totaluri de gândire mai desvoltate şi mai complexe decât fraza, în scrisori, hârtii de afaceri, cărţi didactice, opere literare, etc. (s t i l i s t i c ă)

In predarea limbii, mai mult decât oriunde ,avem nevoie să ţinem seamă de felul cum a propăşit mintea. Omul a produs întâi, a creat, şi apoi şi-a dat seamă de felul cum a creat, adică de normele şi procedările urmate în producere. Intâi a vorbit, a construit fraze şi opere şi numai mai târziu a simţit nevoia să privească îndărăt şi să cerceteze cum a făcut de a ajuns acolo.

Aşà trebuie să procedăm şi noi în şcoală. Iată dece limba maternă este obiectul cel mai greu de predat în clasele primare, cel care cere descălului o mai mare ascuţime de minte şi mai mult tact metodic. Copilul trebue să se trezească că posedă limba şi numai din când în când să înjghebeze regule cari să-i ordoneze materialul limbistic. Cât mai puţine regule şi cât mai târziu formulate ! Iată principiul general în predarea limbii materne. Multă citire, scriere multă, câştigare de cuvinte şi de locuţiuni din

www.digibuc.ro

practică, scriere *exactă*, ortografic și stilistic dela *început*.

Cele patru părți constitutive ale studiului limbii nu se pot deci face succesiv, ci paralel și sprijinindu-se necontenit între ele. Copilul nu învață cuvinte singuratice, ci în propoziții și nu le învață fără să le și scrie. Așà că învățând vocabularul el face ortografie și stilistică și gramatică — și vice-versa.

Mijloace didactice pentru dobândirea limbii avem : *citirea, convorbirile, memorizările, copiatul, dictarea* și *compoziținnile*.

§ 1. *Vocabularul.*

Copilul vine de-acasă cu un capital mai mic sau mai mare de cuvinte, din cari unele rău rostite, iar cele mai multe rău întrebuințate. Indreptări îi trebuesc la fiecare pas. La cuvinte avem de sonciderat :

a) rostirea ;

b) intonația ;

c) scrierea sau forma grafică ;

d) înțelesul.

Cu cât rostirea va fi mai bună, mai răspicată, cu atât auzul elevului îi va da ajutor la scrierea ortografică. Intonația are de asemenea însemnătate, făcând o trăsătură caracteristică după care se distinge un strein de un român.

In ce privește forma grafică a unui cuvânt, e bine ca atunci când copiii știu scrie, să nu li se deie cuvinte nouă decât prezentate deodată sub ambele forme : văzută și auzită.

Ințelesul cuvintelor poate fi propriu sau figurat. Acest din urmă intervine mai rar în școala primară.

Când învățătorul vorbește limpede, lămurit și frumos, elevii prind cuvintele mai ușor și le păstrează mai îndelung. O sensație auditivă clară și plăcută se intipărește totdeauna mai puternic în minte. Să băgăm de seamă la muzică : melodiile cari ne-au fermecat ne stăpânesc amintirea vremuri îndelungate. Iată dece este neînțeles faptul

www.digibuc.ro

ca să se găsească în învățământ oameni cu vorba defectuoasă. Și cu cât mai dăunătoare este infirmitatea aceasta când e vorba de limbi streine!

In ce privește cuprinsul cuvintelor, nu putem cere elevilor de școală primară înțelesuri bine definite și logic țărmurite. Ne vom mulțumì cu unele *numai* aproximative, iar când noțiunile sunt abstracte, nu vom pretinde copiilor *decât o exactă întrebuințare a cuvintelor în propoziții date.*

Dar la aceasta trebuie să ținem numai decât!

Cu cât dascălul va vorbì mai precis, mai exact — nu zic și concis, aceasta nu este o calitate de școală primară — cu cât cărțile didactice vor aveà o limbă mai curată, un stil mai străveziu și mai luminos și vor exprimà cevà, — nu vor fi ca până acuma *înșirări de vorbe goale,* — cu atât și elevii vor prinde mai ușor înțelesul, vor pune cuprins la cuvintele învățate și nu se vor înșelà asupra întrebuințării lor.

Când vin copiii la școală, cuvintele lor nu pot fi decât *nume* de impresiuni primite prin simțurile exterioare. Stări sufletești ei aproape nu cunosc, iar idei au prea puține. Activitatea simțurilor și în special a ochiului fiind lucrarea de căpetenie până la 10—12 ani, urmează ca vorbele cari pot rămâneà definitiv și cu folos în mintea copiilor, sunt numai numele ființelor, a obiectelor și a însușirilor acestora. Iată dece se zice de către metodici că cel *mai bun mijloc,* pentru învățarea vocabularului este învățământul intuitiv iar ca motivare am adăogì: cuvântul trebuește *asociat* cu o imagine vizuală, forma mintală care se păstrează cu maximum de intensitate în mințile copilărești.

Tot pentru acest moriv exérciții de gramatică cu cari putem începe, nu pot fi de cât variațiunile de formă ale substantivului, ale adjectivului și ale verbului.

Mai putem învățà cuvinte și din *citire.* Acì vorbele se țărmuresc ca cuprins, capătă înțeles mai concret, mai determinat, prin legătura lor cu celelalte cuvinte din propoziție, se apropie deci mai mult de felul de pricepere al co-

www.digibuc.ro

pilului. In citire cuvintele se întipăresc în memorie şi graţie formei lor scrise.

Aşà dar pentru învăţarea vocabularului avem două mijloace didactice mai însemnate: *învăţământul intuitiv* şi *citirea*.

Dar nu este de ajuns să-i ştim unui cuvânt înţelesul şi forma, ne trebue să-l întrebuinţăm lesne, repede şi la momentul vroit. Uşurinţa aceasta în mânuirea cuvintelor, *această mecanizare a limbii*, am numi-o, se capătă prin *reproduceri* dese şi sub toate formele: *orală* sau *în scris*, *extemporală* sau *în compuneri*. Iată de unde rezultă regula metodică că orice cuvânt nou trebueşte des întrebuinţat de către elevi spre a rămâneà definitiv în capitalul lor limbistic.

§ 2. *Gramatica.*

Se deosebesc la Gramatică, de obiceiu, două părţi:

a) Etimologia sau Morfologia, studiul cuvintelor singuratece şi anume studiul variaţiunilor de formă în legătură cu variaţiunile lor de înţeles, şi

a) *Sintaxa* sau legarea şi aşezarea cuvintelor în întregi de gândire, în propoziţie şi frază.

Un cuvânt singuratec are un înţeles mai larg şi mai neţărmurit decât atunci când stă într'o propoziţiune, iar un întreg inteligibil pentru minţi primitive sau măcar puţin pregătite, îl formează numai propoziţia, iar nici decum vorba izolată. Pentru aceste motive exemplele gramaticale se dau de preferinţă în propoziţiuni, iar Gramatica o începem cu sintaxa şi nu cu etimologia, mergând astfel dela cercetarea întregului la aceea a părţilor lui. Şi fiindcă fraza este o gândire prea desvoltată, prea complexă şi prea *variabilă* în construcţia ei, s'a luat ca punct de plecare în studiul Gramaticei propoziţiunea.

Copiii ştiu alcătuì propoziţiuni dela exerciţiile pregătitoare pentru scris-citit. Intâile deprinderi adevărat gramaticale vor constà din:

www.digibuc.ro

1. deosebirea din practică a propoziţiunilor simple de cele desvoltate ;

2. formarea propoziţiunilor cu subiecte sau cu predicate *date* ;

3. formarea lor fără nici un jalon ;

4. analiza lor în privinţa părţilor constitutive :

a) despre cine se vorbeşte...

b) ce se spune...

Mai departe analizăm subiectul (ce poate fi...) şi predicatul (ce arată...)

Aceste exerciţii, fără nici o valoare practică, au rostu de a deprinde pe copii să-şi deà seamă de actul gândirii ceeace-i absolut trebuitor pentru a pricepe Gramatica. Ele mai dau prilejul de a întrebuinţa vorbe şi construcţii corecte.

Pe baza celor arătate mai sus elevul poate distinge rolul cuvintelor în propoziţie (*analiza logică*) şi poate clasificà cuvintele după înţeles (*analiza etimologică*), ceeace impropriu se numeşte „a deosebì părţile vorbirei".

In clasa III-a ne întoarcem iarăşi la întregul nostru, propoziţia, îl desvoltăm cu atribut şi compliment, pentru a-i puteà deosebì toate patru părţile constitutive. Dacă mai distingem complimentul drept de cel nedrept, putem începe studiul principal din etimologie, acel al terminaţiunilor variabile. Iată şi distincţiunile ce trebue să facem de rigoare pentru a scrie şi vorbì corect :

1. substantivele comune de cele proprii ;

2. formele singurităţui de-ale înmulţitului ;

3. formele celor trei genuri ;

4. pronumele personale faţă de cele nepersonale, variaţiunile de formă ale celor dintâi ;.

5. genul şi numărul la adjective ;

6. câtevà din formele verbului, modurile şi timpurile cele mai des întrebuinţate dela verbele regulate, adică formele-tip.

Pe baza acestora facem exerciţii de declinare şi de conjugare, absolut trebuitoare pentru o scriere corectă. De-

www.digibuc.ro

cinările se pot face fără nici o teorie şi fără nici o definiţie nouă, numai pe baza cunoştiinţilor de sintaxă de până acum. De exemplu :

In rpoporţia X... subst. A... subiect, se scre aşà.
„ „ Y... „ A... atribut, se scrie aşà.
„ „ Z... „ A... compl. nedrept. etc.

Tot astfel putem reduce la un minimum şi teoria conjugărilor. Totul este să rostim bine terminaţiile şi să. le scrim *măcar din când în când* pe tablă sau pe caiet.

La exemplul de mai sus schimbăm apoi singuritul în înmulţit, punem substantive femenine, în locul celor masculine, arătăm cum variează acestea şi stabilim astfel *câteva tipuri* după cari declinăm un număr de exemple. Acelaş lucru cu verbele. — Esenţialul este să nu lăsăm pe copii să ghicească, *ci s' le spunem noi terminaţile şi să variem cât mai mult exerciţiile*; unul îl însemănăm pe caiete, altul îl scrim pe tablă, pe un altreilea îl facem oral, etc. In loc să pierdem vremea scriind acelaş exemplu odată greşit şi odată corectat, să facem exrciţiile tot cu alte cuvinte şi să luăm *toate* măsurile ca copiii să nu greşească.

Nu vom intrà în analiza fiecărei chestiuni. Programul şi bunul simţ ne poate călăuzi îndestul. Principala ţintă a dascălului este ca elevul să distingă că în gramatică are de-a face *numai cu cuvinte*, cari pot fi de mai multe *feluri* (subs., adj., etc.) şi pot face *diferite slujbe* în propoziţie, şi ca el să mănuească vorbele cu terminaţiile lor *cuvenite*, construind propoziţii şi fraze corecte, fie că vorbeşte, fie că scrie.

In acest scop sunt necesare multe exerciţii orale. Cele scrise iau multă vreme şi cer o muncă disproporţionat de mare faţă cu rezultatul dat. Dar cum e nevoie mare să variem cuvintele, învăţătorul va trebui să ajute copiilor în căutarea exemplelor. Nu folosim nimic învârtindu-ne în acelaş cerc de vorbe şi de construcţii, sub pretext că elevul să-şi găsiască singur exemplele. Să nu pierdem din vedere ceeace căutăm, chiar când ar fi să ne ademenească

www.digibuc.ro

principii sănătoase. In etimologie nu-i vorba de pricepere, prin urmare și de posibilitatea de lucrare proprie, ci pur și simplu de primirea, și păstrarea neștirbită a unor forme văzute și auzite ; aci tot procesul de gândire nouă și proprie se reduce la analogie. Dacă putem lăsa pe seama copilului lucrarea de analogie, formele trebue să le dăm noi. Care ar fi însă folosul ca elevul să-și găsească exemplele? — Intreținerea viociunei și a interesului în clasă? — Da, dar, la aceasta putem ajunge numai cu condițiunea să nu cerem prea mult efort. Iată de ce ziceam mai sus că învățătorul va ajutà pe elevi în căutarea exemplelor.

Lecțiuni de teorie avem foarte puține. Numim astfel pe acelea în cari elevul *are a generaliza, a formula o regulă sau o definițiune.* Iată ce avem de deosebit în asemenea lecțiuni :

a) exemplul model al dascălului ;

b) exemplele analoage date de elevi, dintre carî cele tipice se scriu pe tablă ;

c) observațiunile elevilor — generalizarea (regule sau definiții) ;

d) exercițiile de aplicare.

Dascălul se va feri să nu-și facă un tipic după care să-și ordoneze lecțiunea. Nimic nu e mai neproductiv, mai sec, mai antipatic, ca acele planuri cristalizate pe cari elevii le-au cuprins cu mintea dela a doua lecțiune și a căror structură simplistă le înăbușe orice curiozitate și orice interes.

Exercițiile de aplicare pot fi de mai multe feluri :

a) de recunoaștere, am zice (după ce ai definit substantivul bunăoară, l-ai deosebit de alte vorbe, enumeri un șir de vorbe din cari elevul să aleagă pe cele cerute).

b) cele date de copii, după normele stabilite.

c) cele luate din cartea specială,

d) cele luate din cartea de cetire,

e) cele luate dintr'o bucată memorizată,

In acelaș chip se tratează orice chestiune de etimologie.

www.digibuc.ro

In clasa ultimă avem la sintaxă fraza Prin analogie cu metoda întrebuințată până acum ar fi să procedăm mai întâi analitic : să luăm fraza, s'o descompunem și să studiem felul cum se leagă părțile ei. Mai potrivită însă cu felul de gândire al copilului este procedarea sintetică, să desvoltăm propoziția pentru a construi fraza.

Părțile componente ale unei lecțiuni de sintaxă vor fi ca mai sus : exemplul model, construirea prin analogie de către elevi, generalizarea, aplicarea.

Din cele ce preced am putut vedeà că metioda generalminte întrebuințată astăzi, este acea analitiço-sintetică. Cea pur sintetică e condamnată absolut, iar cea analitică e părăsită de toți câți simt nevoie de mai multă ordine în gândire.

Nu vom intra în discuțiile metodiștilor, dacă e mai bine ca exemplele să se ia dintr'o bucată citită, adică dintr'un întreg de gândire bine constituit, sau din convorbiri libere. După noi amănuntul acesta rămâne absolut secundar. Principalul este ca exemplele să *înainteze mintea copilului* dacă nu și ca fond, ca formă numai decât ! Vorbe de clacă nu ne trebuesc. *Forme noi și multe, rostite sau scrise*, iată esența lecțiunilor de gramatică. Și dacă în loc să spunem banalități ca : cocoșul cântă, vaca rage, etc., putem repetà cu prilejul exercițiilor gramaticale fondul de cunoștinți din alte obiecte de învățământ, — cu atât mai bine !

Gramatica este însă numai *formularea, constatarea* unor regule cari au nevoie să ne fi intrat în carne și oase. Noi trebue să scrim corect fără să ne gândim prea mult ! Pentru a mecaniza cunoștințele noastre de limbă, nu ne sunt însă deajuns exercițiile de gramatică, oricât ar fi ele de multe și de bune, ci avem nevoie de citire și de vorbire multă și corectă. Invățătorul va fi decì tot atât de riguros cu expresiunea elevilor, rostită sau scrisă, oricare ar fi obiectul de învățământ de care se ocupă într'un moment dat. Dacă noi Românii scrim așa de rău limba noastră, aceasta se datorește și faptului că în școlile noastre secundare și su-

www.digibuc.ro

perioare, numai dascălul de limba română are pretenţii la corectitudinea vorbirii — şi încă! — toţi ceilalţi abia de mai ţin seama de fond!

Un bun mijloc pentru învăţarea limbii este citirea cu glas tare, făcută bine înţeles în condiţii metodice.

§ 3. *Scris — Cititul.*

Timp de veacuri scrierea şi citirea s'au făcut osebit. De abiă în secolul al 18-lea s'a băgat de seamă cât de mult s'ar sprijini ele reciproc. Intâile încercări de unire le-au făcut dascălii germani din institul „Philantropiştilor".

In scrierea noastră fiecare sunet are semnul lui numit literă. Literile, spre distingere între ele, se pot numi fiecare fie cu sunetul pe care-l reprezintă, sau cum se zice, cu „valoarea lui relativă din cuvânt", fie cu nume convenţionale. Aşà bunăoară în româneşte literei r i s'a zis rr, re, er, iar pe vremea alfabetului chirilic, *râţă*. Sistemul de a numi literele cu sunetul corespunzător e numai din veacul al 19-lea şi se numeşte sistem *fonic* sau *fonetic*, spre osebire de celălalt zis *nominal*. N'avem nevoie de stăruit asupra văditei superiorităţi a sistemului fonic asupra celui nominal.

Cărţile speciale pentru învăţarea elementelor citirii şi ale scrierii se numesc *abecedare* şi se crede că întâiul abecedar în Europa ar fi fost făcut de către Martin Luther.

De când învăţarea citirii se face cu pretenţii de metodă, de ordine, de sistemă, şi până în zilele noastre s'au succedat două serii de metode, unele sintetice, altele analitice. In ultimii 30—40 de ani s'a generalizat o metodă analitico-sintetică, după ce se făcuseră încercări cu una sintetico-analitică.

O diferenţiare de făcut încă, între metodele scris-citit ului încercate până acum, este dacă se fac copilului cunoscute mai întâi literile de tipar ca cheşe şi clare sau cele de mînă. In cazul din urmă copilul învaţă citirea

www.digibuc.ro

din propria lui scriere și metoda se numește *scriptolegă*, în cel dintâi caz se numește *legografă*.

Nu vom intră în istoricul chestiunii, ci vom trece deodată la metoda generalminte adoptată astăzi „*metoda cuvintelor normale*", sau a lui „*Jacotot-Vogel*", după numele celor doi metodiști cari au întemeiat-o.

Jacotot este cel mai mare inventator în metodica scris-cititului. De unde până la dânsul procedarea era absolut sintetică, el încearcă una absolut analitică. Aceeași reformă o vor introduce mai târziu *Herbart* și *Diesterweg* în studiul limbii. Și să nu uităm că Jacotot se slujește de analiză în veacul al 18-lea, atunci când ea este absolut necunoscută ca metodă de învățământ și de abia încercată ca metodă de cercetare.

Ideia lui Jacotot o perfecționează Vogel, autorul recunoscut al metodei „*cuvintelor normale*". Trăsăturile distinctive ale acestei metode sunt :

1. combinarea scrierei cu citirea ; (*Vogel* propune forma legografă, metodiștii mai noi preferă cu drept cuvânt pe cea scriptolegă, pe care o admitem și noi ;

2. mersul analitico-sintetic în fiecare lecție ;

3. orice cuvânt normal este reprezentat printr'o icoană, menită să deștepte *numai decât* o imagină în mintea copilului, spre a-l deprinde a nu vorbi *fără să gândească* ;

4. numeroase exerciții de scriere și de citire în fiecare lecție, bine gradate și bine proporționate cu timpul și puterea de muncă a copiilor.

In limba noastră sunt multe abecedare după metoda cuvintelor normale. Cele mai bune au rămas însă și până astăzi ale d-lui Th. Speranță și ale d-lui învățător Popovici.

De oarece simultaneitatea învățământului este o condiție esențială pentru școala primară, scris-cititul după metoda lui *Vogel* are nevoie de o pregătire specială, care constă din o serie de exerciții pentru citire, și o alta pentru scriere. Exercițiile de scriere deprind pe copil cu elementele literilor, linii drepte și culcate, subțiri și groase, — cu osebită stăruință asupra direcției în care se mișcă mâna

www.digibuc.ro

la fiecare, și a executării lor în tact. Exercițiile citirii, ori mai bine zis ale scris-citirii, sunt mai grele. Copilul trebuește deprins să distingă cuvintele ca întregi, să le osebească de propoziții și să distingă elementele lor, sunetele

Iată mersul în aceste exerciții. Din convorbiri asupra unui fond de tot ușor și cunoscut, deprindem copiii să facă propoziții întregi, adică să *construească gândiri* simple. Ajutându-ne apoi de simțuri, de văz și de auz, desfacem propoziția în cuvinte și anume : reprezentând fiece cuvânt pe tablă cu o linie mică, în aceeași proporție cu linia mare, care ne amintește propoziția, în care cuvântul se află față de întregul din care l'am scos ; sau rostind rar vorbele și asociind fiecare din ele, cu o bătaie, cu un zgomot.

Când copiii despărțesc fără greșeală cuvintele din propoziții, trecem mai departe, desfacem vorbele în silabe și sunete. Vom observa ca atât numirile tehnice cât și definițiunile de rigoare să vie întotdeauna *după exercițiul* de analiză, adică numirile cele nouă să vie în urma ideilor corespunzătoare.

Când copiii sunt stăpâni pe desfacerea în sunete putem trece la abecedar.

Din complexele forme în cari dascălii germani îmbracă o lecție de scris-citit, noi nu vom păstrà decât strictul necesar. Convingerea noastră este că esențialul unei atare lecțiuni este multă scriere și citire multă și că umpluturile, bunăoară desemnarea pe tablă a literelor de tipar și a figurii ce ilustrează cuvântul normal, sunt numai o piesdere de vreme și de muncă.

Iată punctele unei lecțiuni de scris-citit.

1. intuirea figurii de pe carte, *atât* numai cât e necesar ca să adunăm mințile copiilor și să deșteptăm ideia reprezentată de cuvântul normal.

2. analiza pe cuvinte a unei propoziții în care se află acel cuvânt normal ; descompunerea acestuia în silabe și sunete ;

3. scrierea literei noi ;

a) în întregime :

b) pe elementele ei componente ;

www.digibuc.ro

c) reproducerea literei de către copii, în aer și pe plăci. Pentru a asigura scrierea în tact, copiii sunt ținuți să spuie în cor felul liniilor ce scriu sau să numere bucățile din cari alcătuesc fiece literă ;

4. scrierea cuvântului normal dat, a unor vorbe și propoziții în cari intră litera nouă :

5. citirea celor scrise, citirea paginii corespunzătoare din carte ;

6. litera nouă de tipar, exerciții de recunoaștere a acelei litere, comparație cu altele ;

o. citirea exercițiilor cu litere de tipar.

Un dascăl chibzuit se distinge de unul prost prin acea că citește și scrie mult într'o oră și nu părădueşte vremea cu vorbe de prisos ori cu amănunte cari împrăștie mintea copiilor la cele partu vânturi.

Deoarece lucrăm cu foarte mulți elevi odată, nu-i revine fiecăruia decât puțină vreme. De aci necesitatea ca toți elevii să urmărească, pas cu pas, ce se citește de către fiecare, precum și nevoia citirii în cor. Bine înțeles, citirea în cor trebuește făcută în tact și numai după ce toți elevii au citit individual. Dealmintrelea ea e o procedare primejdioasă, ce n'ar trebui îngăduită decât dascălilor cari cu adevărat își dau seamă de toate mărunțișurile didacticei. Ea se face în vederea mecanizării citirii, dar să băgăm de seamă, că ea ne poate duce și la tâmpirea copiilor !

Nu e metodic ca copiii să citească de multe ori aceeași lecție, căci ei memorizând ușor se întâmplă o îngrămădire de erori și o confuzie groaznică în mintea lor. De altă parte trebuesc numeroase exerciții de citire. Iată dece avem nevoe de material de citire suplimentar : de mașini de citit, de litere mobile, de benzi sau pagini scrise anterior de către dascăl, de ceva în felul foilor d-lui *Borgovanu, etc.*

www.digibuc.ro

Cu cât putem face exerciţii mai multe, mai noi şi mai *neprevăzute*, cu atât copiii deprind citirea mai repede şi mai lesnicios.

§ 4. *Scrierea.*

Când copilul cunoaşte toate elementele, literile mici şi cele mari, citirea şi scrierea se despart pentru a rămânea fiecare o îndeletnicire independentă. Cea din urmă devine caligrafie sau o lucrare de aplicare a multora dintre obiectele de învăţământ.

O discuţie între dascăli este dacă scrierea se mai poate face şi trebue să se facă în tact. Simultaneitatea învăţământului se datoreşte în mare parte tactului, dar prea adesea acesta încurcă şi distrage copiii dela ocupaţia principală. De altă parte cu tactul uniformizăm mişcările copiilor şi le îndreptăm spre o vitesă normală : grăbim copiii înceţi şi leneşi, dar mai ales oprim nervoşii să ajungă la acea repeziciune în muncă, caracteristică celor vioi şi deştepţi, dar dăunătoare din toate punctele de vedere, când se ajunge prea curând la ea, Noi socotim că trebue menţinută la caligrafie în toate claeele *primare*, dar nu am admite-o la exerciţiile gramaticale, deşi lucrul se practică în multe şcoli germane până prin anul al treilea.

Despre metodica scrierii vom vorbi mai îndelung la caligrafie.

CETIREA.

Citirea este mijlocul de căpetenie în învăţarea limbii şi unul din cele mai însemnate pentru asimilarea cunoştinţelor de orice natură. Ea este instrumentul de muncă ce-l încredinţăm copiilor cu gândul să le slujească la desăvârşirea culturii dată de şcoală.

Citirea înseamnă însă căpătarea cunoştinţelor *dela alţii*. S'ar cuveni să nu recurgem la dânsa decât după ce vom fi culeş tot ce ne poate da propria-experienţă. Ea ar

www.digibuc.ro

avea rolul să desăvârşiască şi nici decum să reprezinte întreaga noastră educaţie. Cam aceasta este şi concepţia lui *Rousseau*. Şi totuşi citirea a format, ba formează încă şi astăzi punctul de plecare şi temelia oricărei instrucţii, iar pentru marele număr, singura cultură.

Avem de osebit la citire trei forme, din cari două presupun pe cealaltă, la a căror armonică contopire va ţinti învăţătorul în fiece lecţiune:

a) *citirea mecanică*, curentă, curgătoare, atunci când împreunarea literilor în cuvinte se face fără greşeli, iar trecerea dela cuvânt la altul, fără hopuri şi pauze nepotrivite;

b) *citirea logică*, când cele scrise deşteaptă în minte ideile corespunzătoare tuturor vorbelor, cu înţelesul şi lărgirea de gândire, *dar* şi cu îngrădirele date de către scriitor;

c) *citirea etetică*, când pe lângă idei, vorbele izbutesc; să deştepte simţirile de cari fuse însufleţit acel ce a scris, subînţelesurile şi perspectiva întrezărită de dânsu', bogăţii cuprinse în orice bucată literară cu adevărat artistică

Cărţi anumite pentru citirea în şcoală, aşa numite clasice, avem decât'va timp numai In vremuri copiii îşi învăţau literile şi-şi deprindeau ochii la repedea înjghebare a cuvintelor pe operele marilor scriitori sau pe cărţile bisericeşti.

Cartea de citire este lucrul de căpetenie în şcoală. Ea ne 'nvaţă vocabularul şi gramatica, cu ea deprindem ortografia şi stilul, ea este instrumentul principal în desvoltarea culturii.

Limba întrebuinţată trebue să fie potrivită cu puterile şi nevoile copilului. Nu sub pretext că-l învăţăm românește, să-i punem din clasele inferioare *modelele noastre de limbă*: *Eminescu*, *Coşbuc*, cronicarii şi ceilalţi. Copilul de şcoală primară nu are nevoie de limba literară, ci de *limba curent vorbită*, simplă şi obişnuită, cu condiţie numai să fie corectă. Nu din licenţele lui *Eminescu* şi nici din arhaismele oricât de colorate ale cronicarilor, are să izbutească el să înjghebe o scrisoare sau un contract de închi

www.digibuc.ro

riere. Şi trebue să ţinem seamă şi de fond. Oare punctele culminante ale literaturii româneşti să convie unor copii între 7—14 ani? Cronicele cari au nevoie de comentarii şi de atâtea explicări de cuvinte, că nu le înţeleg totdeauna nici dascălii, să fie oare potrivite pentru elevi? Nu se ţine în destul seamă de un fapt : absolventul de şcoală primară are nevoie să se ştie sluji de *limba zilnică* şi să înţeleagă *ceeace zilnic îi cade în mână.* Accidentatul şi neprevăzutul, noul şi interesantul nu sunt de domeniul şcoalei elementare. Să nu raţionăm ca unii savanţi eminenţi cari se ilustrează din când în când ca examinatori pe la şcoalele noastre : „Ei ! Tot oaie şi câne... şi stejar... S'o vedem pe candidată : este în stare să-mi vorbească *jumătate de oră despre coaja de nucă*? Atunci... zic şi eu !„Sau un altul :... cilindru, con, piramidă... prea e banal ! Să dăm o lecţie asupra parabolei sau helicei". Nu mai există loc, mă rog, pentru chestiunile banale, nici în şcoalele primare !...

A. **Cartea de citire.**

S'a statornicit de către metodişti că mai bun mijloc pentru realizarea concentrării în învăţământ nu poate fi decât cartea de citire. Ea va trebui pentru fiecare clasă să oglindească întreg capitalul de cunoştinţi cerute de program.

Cunoştinţele din punct de vedere al fondului sunt de două feluri : ştiinţifice şi literare. Grupăm în această din urmă categorie atât cunoştinţele istorice cât şi pe cele geografice, care, mai ales în şcolile inferioare, punând în joc imaginaţia, au nevoie de calităţi de stil absolut artistice. Alegerea, succesiunea chestiunilor din fiecare obiect de învăţământ şi desvoltarea de dat fiecăreia din ele sunt fixate în şcoala românească prin program. Munca autorului este astfel simţitor uşurată, iar învăţătorului nu-i rămâne decât să constate conformarea sau nerespectarea programului şi să se hotărască în consecinţă. Tactul metodic al autorului unei cărţi de citire se poate totuşi vedeà

www.digibuc.ro

din succesiunea pe care o dă el chestiunilor din obiecte de învățământ osebite — dacă se ajută sau nu una pe alta — și din depărtarea ce o pune între cele de aceeiași ramură de învățământ. Copilul are nevoie de varietate, dar în acelaș timp cunoștințele similare trebue să i se lege prin toate raporturile posibile, dacă ținem ca ele să-i rămâie definitiv în conștiință.

Adevărata greutate și decî adevăratul merit în alcătuirea unei cărți de citire este însă limba. Cuvintele, adevărat românești, să fie proprii în întrebuințarea lor, clare și transparente, așà ca gândirea să reiasă luminoasă. Construcțiile să fie simple și firești, ușoare și caracteristic românești. Pentru aceasta trebuie să ne ferim de stilul jidovit al ziarelor și al literaturei eftine, trebue să alungăm vorbele de mahala care lasă să străbată înțelesuri și rostiri schimonisite și pervertesc gustul cel atât de ales al poporului românesc, dar trebue să nu ne lăsăm ademeniți nici de stilul dichisit al celor ce se inspiră numai din cântecele populare și din urice. Hainele de bal mascat nu au ce căuta la școaiă! In afară de vorbe cu adevărat plastice și colorate, cari corespund însă unui capital *restrâns de cunoștinți*, literatura populară nu poate fi decât o *călăuză* în privirea *mersului gândirii*, — simplu și desăvârșit firesc — în privirea construcțiunilor sintactice, dar atât numai. Un veșnic model de imitat, nu!

Bucățile cu cuprins științific, istoric și geografic se pot lua din scriitori noștri cei mai buni. Autorul cărții de citire va alege pe acele în cari stilul e mai plastic, descrierea mai colorată, dar în acelaș timp numai pe acele în cari tabloul sau totalul gândirii se *prezintă simplu*. Belșugul de amănunte, așa cum ni-l dau mulți din cronicarii și istoricii noștri, cere o putere de închegare, de întregire, pe care copilul de școală primară nu o are. Iată de ce aș zice că folosirea marilor noștri autori cere mult meșteșug. Nu oricine să se încumete a o face!

In privința literaturii priopriu zise sunt multe de considerat. Ne folosim de literatură pentru desvoltarea su-

www.digibuc.ro

fletească a copilului? Sau i-o dăm numai ca un model de limbă? Răspunsul e hotărâtor în privința alegerii bucăților.

Metodiștii și pedagogii au stabilit că literatura, care trăește mai ales din sentimente, este cel mai puternic și cel mai sigur mijloc de care dispunem pentru educația simțirilor omenești. Iubirea de cămin, de moșie, de părinți, de natură, de muncă; mila, entuziasmul pentru faptele mărețe, limpezirea simțului de conștiință, slăvirea datoriei, etc., etc., pot fi sădite sau măcar vânjos împuternicite cu ajutorul literaturii. Și n'am vorbit de rolul ei binefăcător, de puternica mângâere pe care o dă în multe momente grele din viață; dar astfel de daruri nu le dă literatura decât acelora cari o cultivă îndelung! Iată deci întâia normă în privirea alegerii bucărților literare: *fondul moral.*

Pentru ca acest fond moral să se înplânte în suflet, el trebuește înveșmântat în imagini și în idei ușor de pătruns. *Limba și valoarea literară* a bucăților sunt elemente, cari, pe lângă puterea lor artistică, au și una educativă. Mintea omului e leneșă, ea nu se lasă ademenită decât de munca prin care poate avea cea mai mare mulțumire cu cheltuiala cea mai mică. Și cu cât avem de a face cu minți mai primitive, mai nedesciplinate mai neorânduite, mai lipsite de deprinderea muncii, cu atât legea aceasta e mai adânc stăpânitoare. Astfel ne explicăm de ce numai marii artiști s'au impus ca modele și capi de școală, numai ei sunt *clasicii în toate artele,* numai ei au stăpânit mulțimea.

Din punct de vedere didactic mai avem de considerat încă ceva: potrivirea cu puterile și nevoile sufletești ale copilului, atât a fondului cât și a formei bucăților alese. Acesta e motivul pentru care s'a năpustit, dăscălimea noastră asupra literaturii populare. Ea li s'a impus în mod firesc. Atât numai că fondul de sentimente — vorbim de cel folosit până acum în cărțile noastre școlare — nu e îndestul de variat, și mai ales nu totdeauna moral. Prea multe jertfe pentru elementul distractiv și glumeț. Ar trebui studiată literatura noastră populară mai adânc și folosită

www.digibuc.ro

din acest punct de vedere, *educativ*. După mine, un astfel de studiu ar fi cel mai prețios care s'ar puteà face asupra literaturii populare românești.

Să nu se pară că ne contrazicem. Literatura populară dată ca atare în originalul ei, cu fondul moral cerut de sufletul copiilor, este absolut la locul său în școalele inferioare. Ea este și o desfătare sufletească potrivită și o adâncire, o reîmprospătare a fondului nostru sufletesc național. Este împuternicirea pe care Făt-Frumos în lupta cu Zmeii, o capătă de câte ori atinge pământul!

Dar imitarea limbii populare în bucăți cu un cuprins pe care poporul nostru *nu l'a gândit încă*, ni se pare o contrafacere, o copiare netirească și de prost gust.

B. Metodica cetirii

O cirire mecanică bună se capătă din multul exercițiu. Insă pentru a evita pe de o parte memorizarea repede a vorbelor, pe de alta, lipsa de interes și ca urmare deprinderea copiilor de a gândì aiurea decât la cele rostite, nu trebue să citim de multe ori aceeași bucată. Exercițiile de citire, ca toate exercițiile școlare, sunt bune numai atunci când se repetă adesea, dar se și se sfârșesc înainte de a se fi ivit osteneala.

Să ţintim dela început ca copilul să citească logie, adică să gândească la cele rostite și *numai* la ele, iar pentru aceasta el va trebuì deprins să citească întotdeauna *rar*. Să nu uităm că o trăsură caracteristică a minții copilărești este *gândirea înceată*, iar cea repede și înfrigurată, când nu e caracteristică unei minți cu adevărat superioare, este dovada unei apropiate istoviri.

Cum putem deprinde copiii ca să gândească la ideile exprimate de cuvinte și nu aiurea? Cum îi putem ajuta să se adâncească în gândirile spuse și să nu se mulțumească cu sunetele vorbelor sau cu defilarea literilor în fața privirilor lor? — Respectând cerințele metodice de a da vocabularul de preferință cu ajutorul învățământului intuitiv,

www.digibuc.ro

de a nu ne sluji de cuvinte izolate, căci ele nu spun mare lucru copilului, și în fine de a *explica* fiecare cuvânt citit, a-l explică, cum ziceam mai sus, întrebuințându-l într'o propoziție, sau înlocuindu-l cu altul echivalent ori măcar aproximativ echivalent cunoscut. Aceste explicări le face dascalul dela primul exercițiu de scris-citit cu toate cuvintele necunoscute. Căci noi nu urmărim ca copilul să învețe *vorb nouă*, ci ca el să gândească pe cele cunoscute, să cucerească înțelesul tuturor vorbelor date de carte.

Când copiii nu sunt încă stăpâni pe citirea mecanică, profesorul le poate veni în ajutor dându-le pe scurt cuprinsul bucății de citit. Aceasta o face el la finele anului în clasa I-a și la începutul celui de al doilea. Înțelesul, în parte cunoscut, ajută la citirea curentă, dar mai ales la cuprinderea cu gândul a celor citite. Procedarea aceasta este o indrumare folositoare spre citirea logică.

Un obiceiu care trebuie să dispară din clasele primare inferioare este citirea model a dascălului. Un model — *dacă* se poate găsi! — nu are rost decât atunci când citirea capătă pretenții de artă, adică în bucățile adevărat literare — proză sau versuri, — și anume cu copiii cari, meșteri în citire, pot gusta câte ceva din această lectură artistică. Când copilul nu-i stăpân pe citirea mecanică, el memorizează vorbe, intonații, etc., din citirea dascălului, — totdeauna mai repede decât a lui proprie! — cari nu numai că nu-i ajută întru nimic la împreunarea vizuală a literilor, dar îl încurcă. Dar chiar cu copiii mai înaintați și chiar când citirea dascălului este bună, — la examenul de definitivat am întâlnit cazuri. când era mult mai proastă decât a elevilor — citirea dascălului nu slujește decât să grăbească mintea, să o piardă în digresii și să o zăpăcească.

Citirea estetică are nevoe necontestat de modele. Noi însă n'ar trebui să stăruim prea mult asupra fineților de intonație decât după ce copilul ajunge în stare să-și asimileze singur cuprinsul de idei dintr'o bucată de proză ceva mai grea. Când facem prea multe odată, riscăm să nu facem nimic bun!

www.digibuc.ro

Nu intră în această critică însă *corectarea* ca *intonație* a fiecărei fraze greșit accentuată de către elev.

In privința semnelor de punctuație avem de spus următoarele: nevoea pauzelor și a deosebirei lor ca lungime, o capătă copilul în primul loc dela ordinea pe care dascălul o pune în vorba lui proprie și în răspunsurile copiilor. In al doilea loc, dela deprinderea pe care profesorul le o dă de a se sluji de semnele punctuației dela cel dintâi cuvânt scris pe tablă. Să nu îngăduim o citire în care nu se respectă toate pauzele arătate.

Mijlocul mecanic de a pune elevii să numere sau să bată cu piciorul, ca să determine variațiile de durată ale virgulei, punctului și celelalte, este stupid. Vroim să deprindem mintea și urechea copilului cu pauze, adică cu *tăceri* ca hotare între idei — și ne slujim de umpluturi, de zgomote fără nici un rost, cari împrăștie mintea copiilor!

In fiecare lecție de citire noi urmărim mai multe lucruri; asimilarea unui fond de idei, deșteptarea gustului de a citi și a se instrui prin muncă proprie, perfecționarea limbii și câte altele. Iată dece o bucată de citire se va tratà și se va prelucrà cu cea mai mare stăruință și băgare de seamă.

Dascălul va căuta mai întâi să vadă dacă sunt vorbe necunoscute și le va explicà dela început, cât mai succint, dar și mai exact, pentru a nu întrerupe firul gândirii și a nu provocà în cursul citirii digresii dăunătoare. O bucată literară mai ales este un întreg, un organism mintal am zice, care trebue înțeles, asimilat, fără știrbiri și fără adaosuri.

Obiceiul de a întrebà pe copii: „cari sunt vorbele necunoscute întâlnite în cursul citirii" și a le explicà *numai* pe acestea, mi se pare lipsit de seriozoitate. A ști să deosebești clar și conștient *ce știi* de *ceeace nu știi*, este o finețà intelectuală la care puțini oameni maturi ajung! Noi când facem educația intelectuală avem de luminat fiecare ideie a copilului, avem de pus miez în dreptul fiecărui

www.digibuc.ro

cuvânt rostit de către el, dece să ne transformăm în dicţionare ori în anuare de adrese, de care să se folosească *elevul numai* într'un moment de bun plac?

Dacă bucata se prezintă cu oarecare complexitate sau dacă este extrasă dintr'o lucrare de proporţii mai mari, dascălul va trebui să pregătească priceperea copiilor printr'o explicare scurtă dar clară a întregului.

Aceste două lucrări, explicarea vorbelor noi şi aceea a cuprinsului ar formă întâia treaptă formală : *pregătirea*.

Când bucata de citire e măricică, ea se împarte în atâtea unităţi metodice, câte sunt ideile generale desvoltate într'însa. Unităţile metodice să nu fie prea mari, dar mai ales să nu fie prea mici. In cazul întâi elevul ar pierde din vedere prea multe din amănunte, de care mintea lui are nevoe, în eazul al doilea reproducerea ideilor nu s'ar distinge de memorizarea vorbelor. Numărul şi mărimea unităţilor variază după clasă şi mai ales după desvoltarea copiilor. Cu fiecare unitate, devenită un întreg ia rândul ei, mai ales când este bogată în idei, se fac două reproduceri : una amănunţită, în mod extemporal — scoţând şi izolând între ele toate ideile de amănunt şi stabilind astfel atârnarea lor reciprocă, — o vom numi reproducere pe întrebări. Alta, reproducerea succintă a întregei unităţi în fraze corect construite, care poate fi urmată de scoaterea ideei generale cuprinsă în toată unitatea, o vom numi reproducerea a doua, sau a totalului. După ce toate unităţile metodice au fost tractate astfel, întregim lecţiunea cu *generalizarea propriu zisă* adică cu scoaterea ideilor mai cuprinzătoare din întreagă bucată de citire.

Se obişnueşte să se scrie pe tablă ideile generale scoase din fiecare unitate metodică, — aşa zisele titluri — drept jaloane la generalizare. Această procedare e bună cu condiţiunea expresă să nu se transforme în tipic şi să nu se folosească decât în bucăţile cu cuprins îmbelşugat şi complex, în cari ideile generale sunt relativ greu de aflat. De rigoare nu e însă nici aici, generalizarea putându-se face de-a dreptul din bucata citită.

www.digibuc.ro

Reproducerea întâi are menirea să ne arate cum a priceput copilul. Foarte adesea dânsul reproduce fără greşală bucata citită, iar dacă îl descoşi cu întrebările, vezi că înţelegerea lui este cu desevârşire greşită. Această reproducere mai are drept ţintă să deprindă pe copil a *gândi*, adică a *despărţi şi împreuna ideile după raporturile lor logice*. Reproducerea pe întrebări este adevărata disciplinare intelectuală în citire.

Reproducerea a doua, care se practică singură în cele mai multe din şcolile noastre, când nu-i precedată de cea pe întrebări, este o simplă memorizare greşit tratată. Făcută la locul ei, este un excelent exerciţiu de stil.

Nu am, cred, nevoe să spun că generalizarea poate lipsi în unele lecţiuni şi că cele două reproduceri nu au aceeaşi însemnătate în orice bucată de citire. Învăţătorul uşor va distinge osebirile acestea,

La citirea estetică vorbele şi expresiile de explicat sunt de obiceiu şi mai multe şi mai grele. Citirea model a profesorului se impune, pentru a da tonalitatea generală a bucăţii şi chiar pentru a aţâţa gustul şi curiozitatea elevilor. La citirea estetică nu trebue, după părerea mea, să facem generalizări. Valoarea şi frumuseţea unei bucăţi literare este tocmai în desfăşurarea amănuntelor, ideile generale sunt mai toate banale.

După ce s'a analizat toată bucata, în amănunţimi, ar fi bine vebită citirea din nou a întregei bucăţi, atât de către dascăl cât şi de către elevi. Dealmintrelea o citire a întregului în urma analizei, ca încheiere, ar avea înţeles chiar la citirea logică, ea ar fi poate mai folositoare decât chiar însăşi generalizarea.

Un sfat pe care-l dau cu osebire profesorii de limbi, este acela de a sili pe copii să memorizeze expresiuni frumoase, versuri, sentinţe, etc., *pe cari să le folosească apoi în exerciţiile de stil*. Pentru cursurile superioare poate că lucrul să nu fie absolut nepotrivit. Nu mă pronunţ. Intrebuinţarea expresiilor poetice, a licenţilor eminesciane, a vorbelor în icoane, în compunerile şi vorba copiilor de

www.digibuc.ro

10—15 ani însă, este pentru mine, ceva necalificabil. După cum găsesc de neînțeles tendința profesorilor de a amestecà în așa zisa analiză literară expresii, impresii și experiențe personale, în loc de a lăsà mintea copiilor să se adapteze direct gândului și simțirii poetului, tot așa găsesc nepotrivită și transportarea aceasta cu duimul în limba obișnuită a construcțiunilor poetice. Literatura este expresia de *zile mari* a unor simțiri *rari* în viață! Dece am folosì în fiecare clipă și pentru orice stare sufletească o îmbrăcăminte de sărbătoare, mai ales când nici nu-i a noastră proprie?!

Insemnată, după mine, este deosebirea între felul de grupare a ideilor de amănunte după cum este vorba de citirea logică sau de cea estetică. Pe când în cea dintâi urmărim gruparea noțiunilor în jurul unei idei principale, subordând pe cele dintâi aceștiea din urmă, în scrierile literare ar trebuì, cred eu, ca gruparea amănuntelor să o facem în icoane și tablouri. Am avea atunci atâtea unități metodice într'un întreg literar, câte tablouri se pot desface din el. Bunăoară în legenda lui Dragoș ar forma o unitate descrierea regiunii unde se desfășoară acțiunea; o alta, înfățișarea lui Bogdan; o a treia, icoana zinei, etc., etc.

Esențialul în citire, după mine, este urmărirea *strictă* a gândului autorului, fără adausuri, fără știrbiri și fără întreruperi. Aceasta adâncire a minții noastre în gândul unui autor este adevărata disciplină intelectuală, *cea mai bună* Și către dânsa trebuie să ținтem dela început. Pentru gândirea proprie are copilul aiurea loc: la învățământul intuitiv, la științi. Nu trebue să încurcăm și să amestecăm domenii osebite.

§ 6. *Exercițiile de liberă reproducere și de memorizare.*

Programul nostru mai prevede exerciții de reproducere liberă și memorizare. Cele dintâiu, ca exercițiu special de limbă, cuprind narațiuni, adică desfășurări în timp,

www.digibuc.ro

cari complectează foarte bine învățământul intuitiv tot numai din descrieri. Povestirile deprind copiii cu logica succesiunii, dacă ne-ar fi îngăduită expresiunea aceasta, dându-le și o bună îndrumare în câștigarea limbii.

O chestiune didactică discutată de institutorii francezi este dacă sunt de ales povestirile scurte cari se isprăvesc într'o lecție sau acele cu urmare dintr'o zi într'alta. Cu bună seamă că alegerea unui singur fel ar fi cea mai puțin potrivită.

Povestirile n'au nevoie să fie numai decât așa zise istorioare morale. Oricât ar fi acestea de folositoare, abuzul lor trebuește înlăturat. O fetiță de 7 ani zicea : „știu ce are să spue Doamna : o poveste cu copii cari s'a cuminți fiindcă... Eu cunosc o mulțime de copii cari nu-s cuminți și tot nu pățesc nimica!" Și... foarte consecuentă, fetița nu mai era atentă oridecâteori era vorba de povestiri.

Se pot folosi în acest scop basme, anecdote, etc., cu condiție ca fondul lor să fie potrivit cu vrâsta copiilor.

Dascălul, care trebue să aibă haz la povestit, își împarte bucata în unități metodice, *îndestul de mari ca ele să-și păstreze caracterul de narațiune și să nu devie o bucherealâ mecanică*, și cere să i se reproducă bucata, când extemporal, când în forma narativă, observând ca limba să fie totdeauna corectă, ușoară, curgătoare.

Exercițiile de memorizare țintesc să cristalizeze în amintirea elevului idei și tablouri, vorbe și construcțiuni gramaticale. Cele mai bune exerciții de memorizare ar fi cele făcute cu proză. Numai ea cuprinde materialul limbistic curent, numai ea poate da ideile cele mai trebuitoare în viața zilnică. Foarte în favoare cu câtevà decenii în urmă, memorizarea prozei este astăzi cu desăvârșire părăsită. Și cu toate acestea va trebui să ne întoarcem la dânsa! Intâi fiindcă memorizarea versurilor, ușurată mult de elementul muzical, ritm și rimă, este de o utilitate mediocră; al doilea fiindcă memorizarea în genere cere copilului o muncă cu mult mai mică decât o presupunem noi. Atât numai că în loc să lăsăm să se me-

www.digibuc.ro

morizeze vorbe goale, cum se făceà în vremuri nu tocmaì depărtate, o să ajutăm copiilor să cuprindă înţelesul deplin al cuvintelor şi să şi le întipărească în minte numai în legătură cu ideile corespunzătoare. Iar pentru a cruţa munca, nu vom da câte 2—3 feţe de tipar odată, ci 4 - 6 rânduri, arătând copilului cum să memorizeze mai uşor.

Oricare ar fi bucata de învăţat pe de rost, ideile cuprinse trebuesc amănunţit explicate şi reproduse de către copii extemporal, înainte de a se începe lucrarea memorizărei. In clasele I-a şi II-a memorizarea se face numai în clasă. Invăţătorul rosteşte rar, deslusit, cu intonaţiile cuvenite şi *numai pe gândiri complecte,* iar reproducerea elevilor o ajută cu întrebări cari să le îndrumeze gândul. Repetarea cuvânt cu cuvânt după spusa dascălului este nepermisă. Memorizarea să fie un ajutor dat copiilor ca *să-şi exprime ideile nou asimilate, iar* nici decum o înşirare de vorbe care să tocească plasticitatea creerului lor.

De asemenea nu-i la locul ei scandarea versurilor sau orice alt *mijloc mecanic,* care în adevăr uşurează urechea şi memoria muzicală a elevului, dar care îndepărtează mintea dela cuprinsul bucăţii.

Reproducerea în cor a celor memorizate nu se poate face, decât după ce toţi copiii cunosc bucata. Eu însă găsesc această procedare absolut condamnabilă. Cu dânsa distrugem propria noastră muncă, căci numai cât întunecăm fondul de idei pe care cu câtebà minute mai înainte ne-am muncit să-l prezentăm clar şi distinct. Aici n'avem *nevoie de mecanizarea cunoştinţelor,* ca la aritmetică, la citire sau la scris, iar rostirea în cor nu poate avea alt rost decât mecanizarea.

In ultimele două clase, după ce s'au memorizat câtevà rânduri în clasă *drept model,* se poate da elevilor ca lucrare proprie să memorizeze mai departe, dacă cuprinsul a fost bine înţeles.

www.digibuc.ro

§ 7. *Ortografia.*

Scrierea corectă a sunetelor se sprijină în primul loc pe auz și pe văz. Tipurile intelectuale auditive se iau mai mult după forma auzită a vorbelor, cele vizuale păstrează în minte forma lor grafică, iar cele normale se sprijină aproape deopotrivă pe ambele simțuri.

Cerința metodică de căpetenie este ca elevul să nu vadă, aș zice, decât vorbe scrise corect și să nu i se îngădue dela început nici o greșeală de ortografie în nici unul din exercițiile lui grafice. Pentru aceasta trebue părăsit obiceiul de a cere copiilor să *ghicească* forma corectă a unui cuvânt. Orice vorbă nouă se scrie pe tablă și se rostește răspicat. Insemnat lucru mai este ca să nu lăsăm copiii să citească repede.

Regulile ortografice se dau în legătură cu Gramatica și nu slujesc decât să legitimeze, așà zicând, scrierea corectă căpătată din uz.

Exerciții speciale de ortografie avem două: *copiatul* și *dictarea*. Cel dintâi, de mare folos se face după carte sau după un model scris pe tablă. El se dă de preferință asupra bucăților *cunoscute ca fond*.

Dictatul este un exercițiu de control. Cu el copilul nu învață, ci dovedește dacă a păstrat forma grafică a vorbelor întâlnite până atunci. Dictatul mai slujește și la mecanizarea cunoștințelor ortografice. Dictările — ghicitori, cum se făceau până acum și cum din nefericire le practică profesorii de limbi streine, sunt o anomalie didactică.

Profesorul dictează numai dintr'o bucată citită, sau foarte ușoară ca fond. Orice cuvânt necunoscut îl scrie pe tablă. El dictează de se poate pe propoziții întregi, în tot cazul pe gândiri și nu vorbă după vorbă, nu prea repede, ca copii să nu sară unele cuvinte, nu prea rar, ca ei să aibă vreme să întrețese și idei streine de școală. Dascălul să se silească ca copiii să gândească cele scrise, altfel dictarea lui rămâne timp pierdut.

www.digibuc.ro

In ce privește îndreptarea greșelilor, cari totuși se pot strecurà, e de prima necesitate, cred eu, ca ea să se facă în aceeași lecție, atunci când copilul e sub aceeași impresie sufletească intensivă. Să nu lăsăm formelor eronate vremea de a se statornici în memorie. Numai în acea clipă elevul este impresionat de numărul greșelilor lui, mai târziu nu le bagă în seamă! Iată dece și stărui din toate puterile, ca exercițiile grafice să nu dureze mai mult de 15—20 minute, iar restul timpului să fie întrebuințat la corectare.

Indreptarea se face astfel. Un elev citește în întregime bucata, rar și distinct, spre a reînvia în mintea tuturor gândirea exprimată de cele scrise, cu care prilej elevii ceilalți îndreaptă cuvintele lipsă și greșelile de punctuație. Se citește a doua oară, tot la șir și nu pe sărite, — altfel e cu neputință să avem ordine și simultaneitate în lucrare, — răspicând vorbele, desfăcând silabele și stăruind mai ales asupra acelora cu greutăți ortografice. După ce s'au făcut îndreptările, profesorul trece cu ochiul asupra fiecărui caiet, ca ultim control, căutând să se asigure dacă elevul și-a îndreptat conștiincios și cu bună credință greșelile.

Schimbul caetelor între elevi este o procedare cu multe urmări morale condamnabile. Ea trebuește părăsită.

Corectarea acasă este o muncă pe care institutorul o face fără nici un folos pentru nime.

Un exercițiu școlar excelent este dictarea din memorie. Această formă a dictării, foarte la modă în ultima vreme, folosește nu numai ortografiei, ci și punctuației, stilului și deprinderii de control propriu asupra gândirii. Elevul scrie bucățile memorizate căutând să le reproducă cât mai exact.

§ 8. *Punctuația.*

Punctuația se capătă prin uz ca și ortografia. Regulele ei speciale, cari țin absolut de Gramatică, nu pot fi pricepute decât târziu. Totul este să deprindem pe elevi dela început cu folosirea exactă și respectarea semnelor ei.

www.digibuc.ro

Iată două exerciţii speciale pe cari le-am văzut utilizate cu oarecare izbândă de către cunoscutul profesor *Miron Pompiliu*:

a) se învaţă pe de rost o bucată, în care scopul principalmente urmărit sunt semnele punctuaţiei, şi se scrie din memorie;

b) se dictează ceva înlocuind toate semnele de punctuaţie cu câte o linie verticală; se citeşte apoi analizând gândirea cu gândire şi se pun semnele cuvenite.

Trebue să spunem că ultimul exerciţiu se poate greu întrebuinţà abia în ultima clasă primară; el rămâne pentru cele secundare.

§ 9. *Compunerile.*

Stilul se capătă prin mult exerciţiu, dar se pregăteşte prin citire multă. Citirea cu glas tare, rar şi cu pauzele dintre gândiri *bine pronunţate, este cel mai eficace exerciţiu* de stil pentru orice vrâstă. Rămâne să varieze de sigur alegerea modelului.

Toate exerciţiile de limbă de cari vorbirăm până acuma slujesc şi la formarea stilului. Lucrări speciale avem aşa numitele *compuneri.*

In orice compunere sunt de deosebit *fondul*, ideile şi *forma* sau limba. De oarece e mai uşor de căpătat forma decât fondul, compunerile de dat în şcolile primare şi cele secundare inferioare ţintesc în primul loc la căpătarea limbii. Compunerile în cari este dat fondul, lăsând drept muncă elevului numai alcătuirea şi potrivirea formei se numesc *reproductive.*

In darea fondului sunt însă două lucrări mai însemnate de osebit: *a*) căpătarea ideilor, *b*) orânduirea lor într'un tot. ordonarea într'un întreg, subordonarea amănuntelor secundare în jurul noţiunilor de căpetenie, într'un cuvânt, *organizarea* ideilor. Pe când asimilarea materialului poate fi o lucrare numai de memorie sau de imaginaţie, organizarea lui cere putere de reflexiune, cere cugetare,

www.digibuc.ro

cere maturitate intelectuală. Compunerile în cari elevul are să-şi caute şi să-şi organizeze singur materialul, se numesc *inventive*.

Deosebirea compunerilor în inventive şi reproductive este cum vedem pur didactică. Tot din acest punct de vedere în compunerile inventive putem distinge mai multe trepte de greutate, după cum fondul este mai mult sau mai puţin *nou*, după cum el a cerut o muncă de asimilare osebită, şi mai ales după cât ajutor se dă elevului în orânduirea lui. Cu cât avem de-a face cu inteligenţi mai copilăreşti, cu atât ajutorul nostru va fi mai mare.

In şcolile primare nu se poate vorbì decât de compuneri reproductive, de ele ne vom ocupà decì exclusiv.

Tot din punct de vedere didactic mai putem face o deosebire, după cum forma compunerii este aproape fixă sau deplin liberă. Scrisorile de afaceri, contractele, chitanţele, telegramele, etc., sunt din întâia categorie. Astfel de compuneri sunt lăsate pentru ultimele luni ale clasei a IV-a, ca unele ce au mai mult o valoare practică de a educativă.

Fondul este ştiinţific, atunci când ideile nu se pot lega decât în anumite raporturi şi într'o succesiune aproape impusă, ca în compunerile de Aritmetică, Geometrie, Ştiinţe, Geografie. In limba noastră şcolară astfel de compuneri le numim teze sau lucrări scrise şi le considerăm mai mult ca un control al asimilării, dar nu e numai acesta rolul lor! Avem apoi compuneri, să le zicem literare, în cari se lasă minţii mai multă libertate în gruparea ideilor, cum ar fi: nararea unei întâmplări, descrierea unei escursiuni, etc. In teze predomnesc noţiunile, în compunerile literare pot predomni icoane, sensaţii, tablouri; în cele de a doua categorie poate rămânea imaginaţia atot stăpânitoare. Copiilor de şcoală primară însă nu se îngădue să le cerem decât exactitate în idei şi veracitate în impresii.

O distincţie de făcut încă este aceea privitoare la succesiunea ideilor, a legării lor în timp, — în forma de gân-

www.digibuc.ro

dire narativă sau descriptivă. In povestiri bunăoară, succesiunea este mai puțin liberă decât în descripțiuni. Narațiunile, desfășurări în timp, cuprind mai mult asociațiuni de cauzalitate, cer reflexiune mai multă, pe când descrierea se reazemă mai mult pe simțuri. Ambele forme de gândire însă se complectează, așa că în compuneri ambele forme trebuesc folosite alternativ.

Metodica. — Vom deosebì într'o lecție de compunere patru lucrări : 1) darea fondului, 2) pregătirea formei, 3) redactarea compunerii, 4) corectarea ei.

Fondul poate fi dat în însăși lecția de compunere sau într'una anterioară. Ne putem folosi în acest scop de orice obiect de învățământ : citire, geografie, învățământ intuitiv, etc., cu condiție ca totalul de idei să fie reîmprospătat prin întrebări în momentul când ne trebue. Numai idei clare și puternice pot izvodi o expresiune cuviincioasă. Succesiunea dată ideilor se fixează pe tablă în câtevà titluri, — cari vor fi cu atât mai generale cu cât avem copii mai desvoltați, — după care elevii să se orienteze.

Odată fondul bine asimilat și ordonat, începe pregătirea formei. Asupra acestei părți stăruim mai mult sau mai puțin, după cum elevii sunt mai începători sau mai înaintați, mai vioi sau mai slabi. Ce utilitate poate aveà această pregătire a formei? S'a zis de către dascăli că compunerea trebue să rămâe o lucrare proprie a copilului, în care să se oglindească originalitatea, felul lui special de a gândì. La aceasta s'ar puteà obiectà multe. Ne vom mărginì să amintim deocamdată că în școala primară urmărim limba și nu fondul de idei, iar limba nu îngădue originalitate decât celui ce o posedă definitiv. Dar ca să ajungem aici, în loc să lăsăm pe copii să creeze expresii și construcții gramaticale caraghioase, de cari va trebuì să-i desbărăm mai târziu, e mai bine, cred, să luăm toate precauțiunile ca ei să scrie deodată bine și să nu lăsăm să se cristalizeze în mintea lor decât forme corecte.

Cum o putem face aceasta? Iată cum o fac eu. După ce s'a reamintit fondul, profesorul cere mai multor elevi

www.digibuc.ro

să desvolte *oral* fiecare titlu *ca şi cum l'ar scrie*, căutând să nu spue toţi la fel. Dascălul îndreaptă, dă trecerea frazelor dela una la alta, ceeace e relativ greu, şi îndreptările în vederea punctuaţiei. Prin faptul că aceiaşi idee generelă s'a desvoltat în 3—4 feluri cel puţin, elevul nu poate memeoriza o anumită construcţie — altfel compunerea s'ar transforma într'un exerciţiu de memorizare — dar nici nu se poate prea mult îndeparta de formele enunţate, adică de expresiile corecte.

După ce s'a pregătit forma *întregii* compuneri, începe redactarea. In acest timp dascălul observă ce scriu copiii şi previne alte greşeli, în loc să citească sau să viseze, cum se face de obiceiu.

Corectarea e mult uşurată de faptul că forma nu poate varià prea mult şi nici greşeli multe nu s'au putut strecurà. Câţiva elevi citesc pe bucăţi mari, nu pe fraze, dascălul face cuvenitele îndreptări, întrebând cum s'a mai spus *altfel* aceeaşi idee. Dacă sunt mulţi elevi în clasă, corectarea continuă şi în lecţia următoare.

O astfel de corectare, chiar dacă ar rămâneà mici greşeli în unele caiete, e mai folositoare clasei întregi decât făcută de dascăl acasă, oricât de îngrijită ar fi. Elevul — o repet — trebueşte prins în momentul când că însemnătate lucrului făcut de dânsul, nu atunci când i-a dispărut din minte totul.

CAP. II.

ARITMETICA.

O cerinţă a minţii copilăreşti este ca toate cunoştinţile să se prezinte sub o formă cât mai concretă. De acì necesitatea de a face socoteli cu obiecte, de acì principiul ca întâile exerciţii de calcul să se facă intuitiv.

Obiectele de întrebuinţat trebuesc să fie simple, nebătătoare la ochi, — beţe, linii, chibrituri, etc. — şi absolut identice în formaiea fiecărui număr dat. Este totuşi nevoie

www.digibuc.ro

să le variem îndestul de des, atât pentru trebuința de schimbare, trebuință firească și legitimă, cât mai ales pentru a grăbi procesul de abstracție cerut imperios de această ramură de învățământ. Un ajutor ni-l dă în acest sens și numărarea cu obiecte absente, cum o recomandă pedagogii italieni.

La calculul cu obiecte, numit de metodiști intuitiv, e de observat ca copiii să vadă deplin toate mișcările învățătorului: *că* scoate și *cât* scoate, *că* adaogă și *ce* adaogă. Orice eroare se îndreaptă arătând *încă odată* gruparea obiectelor. Nu trebuie uitat că noi ținem ca copiii să asocieze *fiecare nume* cu *grupa de unități corespunzătoare* și că ochiul este cel mai bun sprijin în orice asociație de idei.

Calculul mintal, l-am numi mai bine abstract, în seria 1—10 nu este propriu zis decât amintirea grupărilor văzute la obiecte. Mai târziu el devine lucrarea de căpetenie și o operațiune pur intelectuală. Calculul scris rămâne în tot lungul clasei I-a o simplă consemnare, o fixare în semne văzute a celor aflate oral. Adevărată socoteală în scris avem în clasa II a, abia când începe teoria.

Am deosebit deci la calcul trei forme didactice: calcul *intuitiv*, *mintal* sau *abstract* și *scris*, cari forme nu au o egală însemnătate în cele patru clase primare. In cele dintâiu trei luni lucrarea de căpetenie este calculul intuitiv, mai târziu cel mintal, în ultimii doi ani, cel scris.

Să observăm că ceeace este greu în Aritmetică este formarea numerelor și nu cele patru operațiuni fundamentale. Vom zice chiar că aceste din urmă rezultă din lucrarea dintâiu. Iată dece sistemul didactic al lui Grube, așa numitul sistem *individualist*, a fost îmbrățișat cu atâta entuziasm de întreaga dăscălime inteligentă.

Programul școlilor noastre primare cuprinde o minunată distribuție a materiei de Aritmetică. O singură învinuire i s'ar puteà aduce: timpul prevăzut pentru asimilarea seriei 1—100 e prea scurt, când avem de face cu copii de 7—8 ani. Germanii fac materia aceasta în doi ani.

Să urmărim acum materia clasă cu clasă, trimestru cu

www.digibuc.ro

trimestru și să analizăm fondul de cunoștinți cari alcătuiesc materialul acestei însemnate ramuri de învățământ. Din analiza noastră însăși vor decurge regulele metodice conducătoare.

In clasa I-a programul hotărăște formarea numerelor dela 1—100; în clasa II-a formarea seriei 100—1.000.000 și teoria celor patru operațiuni fundamentale; în clasa a III-a sistemul metric și deci cunoașterea numerelor zecimale; în clasa IV-a câteva noțiuni asupra fracțiunilor ordinare, complectarea sistemului metric cu unitățile de suprafață și volum și reducerea la unitate cu principalele ei aplicațiuni practice: dobânda, scontul, rabatul, asociația.

§ 1. Formarea numerelor dela 1—10.

Numerele dela 1—100 sunt despărțite în trei serii: *a* 1—10 pentru trimestrul întâiu, *b*) 10—50 pentru al doilea, *c*) 50—100 pentru cel din urmă.

Să observăm că așa zisele patru operațiuni, pe cari după sistemul lui Grube le facém cu fiecare număr în parte, sunt în realitate cinci și că ele se pot grupà astfel: *a*) *operațiuni de compunere* (le-am puteà numì sintetice): adunarea și înmulțirea; *b*) *operații de descompunere* (analitice): scăderea și împărțirea, care la rândul ei are două forme: distribuirea și cuprinderea.

Cuprinderea este cea mai grea de conceput de oarece noțiunile corespunzătoare sunt numai raporturi, adică noțiuni din cele mai abstracte. In gândirea: 8 *se cuprinde în* 32 *de* 4 *ori*, noțiunea principală 4 e noțiunea raport dintre alte două noțiuni și ele abstracte. Rezultă deci că această formă a împărțirii va să rămâie cea din urmă de tratat și că nu poate aveà un rost decât atunci când copiii sunt deplini stăpâni pe înmulțire și cu atât mai mult pe adunare. Temelia socotelilor în cele dintâiu luni trebuie să rămâie adunarea și scăderea.

Mai este de observat că exercițiile pe cari le putem face în cadrul fiecărui număr pot fi simple ca: 2+3; 4—1,

www.digibuc.ro

2×2, 6 : 3, sau complexe : 4 : 3 față de 4 : 2, $2+4-1$ față de $2+3$, etc. Ne vom conformà principiilor didactice stabilite, dacă vom merge dela cele simple către cele complexe și nu invers.

Exercițiile de făcut cu fiecare număr.

A. Formarea numărului (compuneri) :
- *a*) din precedentul $+1$,
- *b*) din alte numere,
- *c*) formarea prin înmulțire,
- *d*) scrierea cifrei corespunzătoare și a câtorva din compunerile făcute.

B. Tratarea numărului prin descompunere :
- *a*) scăderi,
- *b*) distribuții, fără și cu rest,
- *c*) cuprinderi.

Până aici am considerat numărul individual, izolat de altele.

C. Considerăm acum numerele între ele ca mărime relativă :
- *a*) recunoașterea din ochi și din pipăit a fiecărui număr : care e 5, care e 2, etc. Aparatul lui *Tillich* e cel mai bun în acest scop.
- *b*) compunerea prin diferență : $6 > 2$ cu 4.
- *c*) compunerea prin cât : $6 > 2$ de trei ori.

D. compuneri și descompuneri indirecte :
$4+?=6$; $?+3=9$; $9-?=5$, etc.

E. Exerciții amestecate : $4+2-1=?$ $2 \times 5-4=?$

F. Considerăm fiecare număr nu ca grupă de unități ci ca un întreg el însuși pe care îl putem luà ca element component, sau îl putem fracțicrà :
- *a*) ca întreg. Am *un* 5, am *doi* de 5, etc.
- *b*) care e $^1/_2$ lui 8 ; $^1/_2$ lui 9 etc.

Aceasta e materia triluniei întâia dacă ne mărginim la exercițiile cu numerele dela 1—10, și nu e prea puțină.

www.digibuc.ro

Din potrivă. In toate aceste exerciţii trebuie să observăm ca predarea să meargă dela exerciţii mai uşoare către cele mai grele şi să se *respecte riguros şirul natural al numerelor.* Socoteala pe sărite nu poate veni decât *după* ce elevii sunt stăpâni pe succesiunea firească a numerelor şi *după* ce s'a formulat şirul sau seria numerelor dela 1—10.

Ar fi o eroare grosolană să învăţăm pe copii mai întâiu să numere, zicând vorbele, şi în urmă să socotească. Le-am tipări în minte vorbele goale şi apoi i-am munci să asocieze fiecare din cuvintele fără înţeles cu ideea numărului corespunzător. Această greşală se face din nefericire prea adeseori. Ea e singura pricină că copiii *spun un număr drept altul.* Numele, la cifre ca şi la alte noţiuni nu trebuie să vie *decât* în tovărăşia *ideei* pe care o reprezintă şi a *formei* ei scrise (cifra), dacă voim ca asociaţia dintre ele să se cristalizeze definitiv.

Am spus că calculul mintal în seria 1—10 este mai mult amintirea grupărilor văzute. Totuşi formele indirecte ale operaţiunilor, precum şi exerciţiile amestecate sunt lucrări aproape pur intelectuale. De aceea şi sunt ele foarte obositoare. Să nu abuzăm de dânsele.

Calculul scris e simpla transcriere a celor gândite. Formulele de întrebuinţat trebuiesc alese dintr'acelea cari oglindesc mai exact mersul gândirii la copil. Astfel la înmulţire noi vom luà primul factor ca înmulţitor şi nu pe al doilea. Ex.: 6×2 îl vom citì: o ori 2. Pentru cuprindere, care este o formă a împărţirii, formula cea mai adecuată felului de gândire a copilului şi procedării intuitive este, după mine, următoarea: $6 = 2 \times 3$, pe care o vom citì, în 6 găsim 2 de câte trei, sau de 2 ori pe 3.

Scrierea în tact a cifrelor (numărarea liniilor constitutive) întrebuinţată încă în multe şcoli germane, eu am părăsit-o. Găsesc că îngreue munca copiilor producând confuzie. Simultaneitatea scrierii, în vederea căreia se întrebuinţà, se poate căpătà din însăşi dictarea cifrelor, fiecare din ele putând servì ca unitate de timp în bătaia tactului.

www.digibuc.ro

Ce noţiuni se pot câştiga din exerciţiile precedente?

Cu exerciţiile făcute până acuma urmărim ca elevul *a*) să cunoască relativitatea exactă de mărime a fiecărui număr faţă de celelalte ;

b) să surprindă procedeul — pe care nici o explicare de pe lume nu i-l poate da — sau felul de gândire special fiecăreia din operaţiunile fundamentale ;

c) să capete *puterea* de atenţie în urmărirea unei idei complecte, precum şi *nevoia de întregire* a fiecărei gândiri.

Noţiunile de Aritmetică elementară sunt cele mai potrivite pentru disciplinarea minţii în acest ultim sens, fiindcă ele sunt mai uşor de coborît la orice nivel intelectual şi fiindcă se prezintă dela început *complecte, perfect ţărmurite şi totuşi simple*, aşà de simple încât pot izbì inteligenţa cea mai primitivă. Pentru a deprinde însă copiii să gândească complect, *cu întregi de gândire*, este nevoie să le pretindem ca orice propoziţiune aritmetică să fie dată absolut întreagă. Nu-i bine ca atunci când întrebăm : cât fac 3 + 2 — 1 ? elevul să răspundă numai rezultatul. Un răspuns bun poate fi nu numaidecât efectul întâmplării, deşi nici această posibilitate nu este exclusă, dar fiind chiar acel al unei cugetări exacte şi depline, noi ţintim totuşi mai departe : ţintim ca copilul, — *până la deplina pricepere a distincţiunilor de gândire din cele patru operaţiuni fundamentale*, — *să-şi dea seama de mersul gândirii lui proprii*. Altfel el nu va putea rezolvì probleme şi nici înţelege teoria calculului scris. Orice răspuns al elevului cată deci să cuprindă *atât rezultatul cerut cât şi datele exerciţiului, amândouă gândirea şi cu motivarea ei.* Mai târziu, când mintea este stăpână pe procedeurile socotelii, în clasa a III-a şi a IV-a, nu mai avem nevoie de acest pedantism. Ba e chiar folositor ca mintea să lucreze mai în uşor, mai la suprafaţă, căci reflexiunea aceasta stăruitoare, această gândire de adâncime, este peste seamă de ostenitoare.

Un amănunt asupra căruia trebuie insistat, când avem în vedere disciplinarea aceasta a judecăţii şi a atenţiunei

www.digibuc.ro

este întregirea gândirilor în exerciţiile amestecate, este ceeace am puteà numì motivarea rezultatului. De exemplu în exerciţiul 4+5-2+3=10 copilul va zice: 4+5=9, 9-2=7, 7+3=10 şi nu 4+5=9-2=7+3=10.

Dacă exerciţiile arătate mai sus au fost bine făcute şi îndestulător sprijinite pe intuiţie, copilul a înţeles mecanismul celor pâtru operaţiuni şi cunoscând seria şi procedeul de formaţiune al numerelor dela 1-10, are să înţeleagă cu cea mai mare uşurinţă tot şirul următor de numere. E vorba de o simplă analogie. Ne rămâne încă ceva de făcut: mecanizarea calculului. Omul trebuie să stăpânească socotelile fără să recurgă la multă gândire! Iată un şir de exerciţii bune în vederea acestui rezultat ultim:

1) numărarea înainte şi înapoi;
2) numărarea din doi în doi, trei în trei, etc. înainte şi înapoi;
3) desfacerea unui număr în alte două, în alte trei: 2+3-5; 4+1=5; 3+1+1=5, etc;
4) desfacerea în mărimi egale: 2+2, 3+3, etc.
5) desfacerea în două mărimi egale şi una neegală: 2+2+1, 3+3+1, 4+4+1, etc.

Toate aceste exerciţii nu sunt decât operaţiunile ştiute, făcute însă sub un raport nou, lucru ce deşteaptă interes mai mult decât repetarea socotelilor sub forma cunoscută.

Din cele spuse până acum reiese deci că învăţătorul trebuie să distingă, din punct de vedere metodic, două feluri de lecţiuni de Aritmetică: unele de *pricepere*, la cari intuiţia joacă primul rol, şi altele de *mecanizare*. E o mare greşeală când acestea din urmă iau locul celor dintâiu.

Un principiu psihologic pe care trebuie să-l amintim aici este că lucrarea de discernământ, cum o numeşte Bain, de deosebire (a unei noţiuni de alta, etc.) se face numai pe baza comparaţiunii; de aceea numărul cel mai greu de conceput pentru copii este 1. Eu socot că numai în comparaţie cu 2, 3 se poate el da şi că procedarea lui *Tillich* generalizată în şcolile noastre, e absolut factice. Pentru acelaş motiv, înmulţirile şi împărţirile cu 1 nu trebuiesc să vie decât cele din urmă în seria operaţiunilor respective.

www.digibuc.ro

§ 2. Formarea numerelor dela 10—100.

In seria delà 10—100 avem de deosebit, din punct de vedere al complexităţii, două categorii de numere : *a*) cele formate din unităţi de acelaş fel, numai din unităţi sau numai din zeci, *b*) cele formate din zeci şi unităţi. Această distincţie trebuie s'o simtă şi s'o surprindă copilul, de oarece noi nu i-am putea-o da cu nici o explicare. Chiar intuiţia, dacă nu se repetă de nenumărate ori, rămâne un mijloc neîndestulător. Trebuiesc făcute numeroase exerciţii cu fiecare categorie, *paralel* cu aceleaşi exerciţii dar cu numere din cealaltă categorie.

Vom începe cu formarea numerelor numai din zeci, ca fiind mai simple :

10+10, 20+10..... 100—10, 90—10, etc.

20+20, 30+40..... 2×20, 4×20... etc.

Apoi fixăm şirul zecilor : 10, 20, 30... când dăm şi forma grafică a noilor formaţiuni. Ca exerciţiu de mecanizare, numărăm cu zecile înainte şi înapoi.

Observarea teoretică că în 10, 1 e pus în locul zecilor, 0 în locul unităţilor, observare pe care o face *Tillich* şi după el toţi institutorii noştri, e prematură. Cel mai bun lucru este să scrim noile semne pe tablă, cum am scris şi pe cele dinainte, *fără nici o explicare.* Iar pentru fixarea lor în memorie, ca şi pentru litere şi pentru orice semne văzute, să facem exerciţii de recunoaştere (de citire pe tablă), de reproducere (scriere după dictat), mai întâiu în ordinea în care le-am arătat şi apoi pe sărite. Observarea teoretică de mai sus s'o amânăm până în clasa II-a când începe teoria adunării. Până atunci să ne sprijinim *numai* pe memoria vizuală a copiilor.

La formarea numerelor cu zeci şi unităţi este nevoie de foarte multă intuiţie. Trebuie să rămâie în mintea copiilor *o imagine puternică a deosebirii de mărime între zece şi unitate, între acelaş număr de zeci şi acelaş număr de unităţi.* Fără această imagine vizuală, fără acest sprijin al memoriei ochiului, nu putem ajunge cu copiii la o concepţie

www.digibuc.ro

exactă a raportului respectiv de mărime. Căci nu trebuie uitat că raționamentul, care ar fi și el un sprijin bun, nu apare în conștiință decât mai târziu.

Se formează pe rând numerile 11, 12, etc., tratându-se fiecare *individual*, adică făcând în cadrul fiecăruia toate operațiunile posibile: 10+1, 9+2, 5+6, 17−1, 11−4. etc. Când ajungem la 19+1 formăm seria 10−20. Tot astfel procedăm până la 100, formând numerele individual pe cât e posibil și orânduind seriile din 10 în 10, după fiecare orânduire de serie făcând respectivele exerciții de mecanizare. Un bun mijloc mnemotehnic este formarea unui tablou în care să se treacă fiecare serie de zece numere, pe măsură ce s'a formulat în clasă. Așà, după trimestrul întâiu se scriu într'o coloană orizontală numerele 1, 2... 10. Când s'a format seria 11−20 se adaugă a doua coloană orizontală la tablou, observând ca 11 să vie sub 1, 12 sub 2, etc. Tot așà până la a zecea coloană.

De oarece timpul nu ne îngăduie să tratăm 100 de numere individual, — dela un timp nici nu mai e nevoie, fiindcă toată gândirea se reduce la analogie, — putem luà câte patru cinci numere într'o lecție. Cu unul facem unele exerciții, cu al doilea altele și așà mai departe.

In seria 1 100 mai avem de format un tablou, pe acel al înmulțirii, care nu se poate alcătui decât către sfârșitul anului. Acest tablou se construește în mai multe zile. Intr'o lecție facem înmulțirea cu 2 și avem coloanele:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2 4 6 8 10 12 14 16 18 20

In altă zi facem înmulțirea cu 3 și adăogăm coloana 3 6 9 12, etc.

Numai după ce s'a constituit acest tablou putem începe mecanizarea, sau ceeace obișnuit se chiamă învățarea pe dorost a tablei de înmulțire.

§ 3. Calculul mintal.

La operațiunile cu aceste numere se ivesc greutăți pe care intuiția nu le poate rezolvì singură. 20+30=50 prin

www.digibuc.ro

analogie cu 2 +3 =5 ; 25 +4 =29 prin analogie cu 4 +5 =9. Dar noi avem cazuri mai grele : 17 +8 sau 27 +18 ; 36 —9 sau 39 —19.

Aici este nevoie de judecată și raționament, fiindcă in tuirea ar fi o încărcare zadarnică a memoriei.

Din numeroase exerciții cu meșteșug prezintate de învățător, copilul trebuie să *surprindă* procedeul după care se fac astfel de operații și înadins zic să *surprindă* fiindcă o explicare sistematică n'ar aveà nici un folos.

De altă parte învățătorul va trebuì să dea procedeul cel mai simplu, cel mai firesc, cel mai apropiat de puterea și felul de gândire al unei inteligenți primitive și să nu-l schimbe necontenit, sub pretext că rezultatul e acelaș. Numai matematicii lipsiți de orice cultură psihologică pot gândì altfel. Noi urmărim să se cristalizeze în mintea copilului un fel de gândire, un procedeu și nu ca el să *memorizeze rezultate*. Deosebite procedeuri pentru unul și același final ar fi un lux intelectual pe care nu trebuie să ni-l permitem cu copiii de școală primară. Economia de forță mintală este principiul care trebuie să primeze față cu toate celelalte.

Pentru a aflà procedeul cel mai firesc în calcule să băgăm de seamă cum socotesc țăranii noștri cari n'au învățat carte. Ei zic așà :

29 +8 ; 29 până la 30 ; 1 și 7 *rămas*, fac 37.
29 +18 ; 29 până la 30, 1 și cu 17...
36 —9 ; 36 *scoi* 6 fac 30 ; scoi încă 3 =
36 —19 ; 36 *scoi* 10 fac 26 ; *scoi* încă 9 =

La înmulțire, la împărțire, ei desfac unul din termeni, pe înmulțitor sau pe înmulțit *după cum le vine mai ușor*.

Iată deci că pentru calculul mintal trebuie să procedăm *altfel* decât pentru cel scris. Metodiștii disting chiar norme deosebite, regule distincte pentru aceste două forme ale calculului. Este o eroare reiertată, pe care o comit cei mai mulți matematici, de a transformà calculul mintal într'un simplu exercițiu de memorie vizuală. Așà ei zic :

www.digibuc.ro

„10×15..... Cum se înmulţeşte cu 10?
se pune un 0.....

Aceasta este o greşială fundamentală—o repet. Aritmetica cere să se sprijine cât mai puţin pe memorie, dar cu asemenea calcul mintal, noi o sprijinim *numai* pe memorie! Ce-i de mirare atunci ca copiii să înveţe pe de rost până şi la Aritmetică?

Observaţiuni mărunte

Mai avem de adăogat, pentru a sfârşi cu analiza materiei de clasa I-a, următoarele:

A) Ceva care contribuie mult la uşurarea muncii noastre ulterioare este *ordinea* cu care trebuiesc scrise exerciţiile de aritmetică. Copiii să scrie unul sub altul exerciţiile de *aceeaşi natură* (aceeaşi operaţie) şi în coloane deosebite *operaţiunile de natură osebită*. Pe nesimţite ei se vor deprinde să distingă fără şovăire formele de gândire osebite, aşà zisele operaţiuni fundamentale, şi nu vor înmulţi în loc să împartă, nu vor adunà în loc să scadă, cum li se întâmplă de atâtea ori candidaţilor la definitivat.

B) Cea mai mare grijă a profesorului să fie ca copiii să nu crie nimic greşit. Reproducerea fiind o lucrare mai complexă şi de activitate proprie, fixează în memoria lor impresiunile *cu mult mai mare putere* decât simpla primire din auz. Exerciţiile greşite de *reproducere* sunt pricina *erorilor statornice* pe care copiii le repetă ani de zile şi care fac tortura dascălului. Iată dece nu se *dictează elevilor, nu li se vor da să scrie acasă*, decât exerciţii făcute de *nenumărate ori* oral. Iar în vreme ce copiii scriu, învăţătorul e cu ochiul la dânşii pentru a prevenì orice eroare. Să nu uităm, calculul scris e un adevărat exerciţiu de mecanizare, faţă de cel oral, şi ca atare nu se poate face decât cu un fond *perfect cunoscut şi exact asimilat*.

C) Corectarea celor scrise, când sunt toţi gre¸eli să se facă *imediat* şi pe cât se poate *de copil însuşi*, pentruca formà greşită să nu fie lăsată să se fixeze în memorie.

www.digibuc.ro

D) Cât mai puțin de lucrat acasă și cât mai mult în clasă.

E) Întrebările învățătorului nu trebuie să se lase influențate de formula scrisă a calculului, ci să varieze adesea, să fie simple, firești și înțelese.

§ 4. Materia clasei a doua.

Numerele până la un milion, a căror formare se face după principiile văzute mai sus, se împart în trei serii mari :

A. 100—1.000

a) 100+100..... 2×200..... 100 : 2.....

b) 100+10..... 2×210.....

c) 100 1..... 110+1.....

B. 1.000—10.000 cu aceleași subdiviziuni.

C. 10.000—1.000.000

După formarea seriei A se dă teoria celor patru operațiuni aritmetice :

1. înțelesul operațiunii, distincțiunea ei de altele ;
2. numirile tehnice ;
3. regulele relative la așezarea numerelor ;
4. regulele relative la efectuarea operației.

De oarece avem numere mai simple sau mai complexe, învățătorul va băgà de seamă ca exercițiile cele mai grele să vie treptat mai la urmă.

Așa zisele cazuri însă, la adunare, înmulțire și celelalte, nu trebuesc distinse decât de către dascăl, pentru a-și impune lui o ordine în predare, niciodată de către copii, pentru cari ele ar rămâneà subtilități fără nici un rost.

Înțelesul operațiunii se găsește *numai* din analiza unor probleme ușoare. Iată de unde rezultă regula metodică că orice teorie aritmetică să fie precedată de analiza amănunțită a câtorva probleme simple și clare. — Cu cât aceste probleme vor fi mai ușor de rezolvit — absolut oral bine-înțeles — cu atât copilul va surprinde *mai lesne* procesul de gândire special operației date.

www.digibuc.ro

După analiză vin numirile tehnice și definiția. Apoi *se așează* în scris *problema* pe tablă, cu care prilej dascălul atrage atenția asupra locului ocupat de fiecare număr, și se lucrează pe cât se poate împreună cu copiii. După ce se rezolvă în chipul acesta 2—3 probleme, învățătorul ajută pe elevi să formuleze ei înșiși regulele așezării și ale executării. E de preferat să se deosebească două regule, cum am zis, — cea dintâiu se reazemă mai mult pe văz, cea de a doua mai mult pe raționament, — decât să se unească într'o cugetare kilometrică, după cum obișnuiesc autorii noștri de cărți didactice.

La aplicare e de dorit să se alterneze problemele cu exercițiile propriu zise : unele silesc pe copii să gândească, cele din urmă îi duc mai lesne la mecanizare.

Iată și cazurile ce le-am putea distinge :

a) Adunare, scădere... în care ambii termeni au câte o cifră ;

b) Adunare, scădere... în care cel puțin unul are două cifre. Scăderea cu împrumut, etc. ;

c) Adunare, scădere... în care cel puțin unul are trei cifre.

La înmulțire numărul care decide distincțiunea cazurilor este înmulțitorul, — el dă productele parțiale — la împărțire, împărțitorul.

Și în clasa II-a avem de deosebit tot două feluri de lecțiuni : cele de teorie sau de pricepere, cele de aplicare sau de mecanizare.

O distincțiune mai însemnată însă este cea dintre lecțiile de text sau de teorie, adică acele în cari urmărim un procedeu, o regulă generală, o cunoștința largă de care elevul se va servi în diferite împrejurări, și lecțiunile de problemă, exerciții de analiză, de perspicacitate, de pătrudere, adevăratele exerciții de ascuțirea minții. Despre cele dintâiu s'a vorbit în deajuns. Să cercetăm acum metodica celor din urmă.

www.digibuc.ro

§ 5. Problemele.

In afară de problemele ușoare, străvezii am zice, în cari mintea se orientează lesnicios și de cari ne folosim sau ca material de analiză la predarea teoriei, sau ca aplicare a ei, avem probleme dificile, complexe, unde firul gândirii este greu de urmărit. In orice problemă aritmetică ni se cere ca pe baza unor raporturi date dintre noțiuni, de obiceiu concrete, să găsim una sau mai multe noțiuni, foarte îndepărtate câte odată de date'e problemei, și pentru a căror aflare avem de multe ori nevoie de raporturi și lucrări intermediare, pe cari o minte mai superficială nu le poate surprinde. Iată de unde vine obișnuita credință că pentru a rezolvi problemele se cere talent. Și cu toate acestea nici o știință nu are nevoie de mai puțin talent pentru a ne duce la rezultate bune, decât Aritmetica. Dovezi am puteà găsì o sumă. Să ne mulțumim numai cu una : Aritmetica este prima știință creată de om, aceea deci care corespunde mai exact cu prima fază de propășire intelectuală, adică cu faza la *care a ajns și poate ajunge cel mai mare număr de indivizi.*

O pregătire pentru orientarea exactă în rezolvirea de probleme o poate căpătà copilul numai din formarea inteligent făcută a numerilor și din deprinderea de a-și întregì totdeauna gândirile.

Ce avem de observat într'o problemă?

Esențialul — și aceasta nu trebuie nicicând uitată, — esențialul este ca elevul să vadă *întregul de gândire*, să-l poată desface, să-l hotărnicească, pentru ca apoi să-l poată desface, să-l poată desghiocà în părțile lui constitutive. A da o problemă bucățică cu bucățică, cum fac unii profesori, este o procedare absolut falșă. Problema trebuie dată toată și așà de lămurit prezintată încât elejul să simtă că nici nu i se mai pot adăogà apendice, dar că nici nu-i lipsește nimic. Problemele-șarade nu au ce căutà ca exerciții de școală. Rămâie jocuri de societate !

Dar pentru ca elevul să înțeleagă întregul, trebuie să

www.digibuc.ro

cunoască toate noţiunile din problemă şi de acì necesitatea aşa numitei *analize logice.* E de preferat ca această analiză să se facă înainte de a da enunţul, deşì nu ar fi o greşală să vie şi pe urmă.

Enunţul trebuie lămurit cât mai bine, dar niciodată scris pe tablă. Elevii nu mai pot urmări — afară de rari cazuri — înţelesul abstract al problemei, ci se lasă ispitiţi de însuşiri grafice : felul de scriere, ortografie, punctuaţie, adică amănunte care le îndepărtează mintea dela ţintă. Simţurile sunt aşà de puternice la copii, încât o activitate pur intelectuală nu le poate nici cand ţineà piept, dacă au apucat a intrà în joc.

Enunţul va fi bine şi răspicat lămurit. Nu e nevoie să facem economie de vorbe, n'avem doar motivele autorilor de cărţi didactice !

Datele problemei le scriem pe tablă, pentru a nu cere copiilor eforturi de memorie fără nici un folos ; le scriem cât mai în ordine, pentru ca prin însăşi aşezarea lor să ajutăm la pătrunderea raporturilor ce urmărim. Apoi cerem elevilor să reproducă enunţul, pe cât se poate *schimbând* ordinea de succesiune a ideilor — atât cât mersul logic al gândirii o îngăduie — şi insistăm ca ei să-şi dea bine seamă de ceeace *este dat şi mai ales de ceeace li se cere.* Cu această distincţie începe partea a doua a cercetării noastre, adică *analiza matematică.* Din cântărirea celor două gândiri, *soluţia* pe de o parte, *ceeace este dat* pe de alta, are să găsească elevul operaţiunile şi gândirile intermediare.

Principalul este ca elevii *să afle singuri* tot mersul problemei, fără ajutorul dascălului. Până târziu însă ei nu pot face aceasta. Iată de ce analiza matematică este ajutată de întrebările dascălului, iar ideile principale rezultate din această analiză se fixează pe tablă în ceeace tehnic numim *titluri.*

După ce s'a desfăcut în părţile ei întreaga problemă, începe *rezolvirea* sau a treia parte a cercetării. Rezolvirea se poate face în scris sau numai oral, după complexitatea numerilor şi a operaţiunilor. Este o greşală mare *să rea-*

www.digibuc.ro

mintim cu prilejul problemelor regulele teoretice. Astfel de digresiuni obosesc mintea fără nici un folos și o împiedică de a concepe cât mai puternic întregul problemei, care e, cum am zis-o, lucrarea de căpetenie.

Ca generalizare se schițează enunțul și mersul problemei. Mult meșteșug trebuie ca să se facă o generalizare bună de probleme. Când e prea generală, nu mai seamănă a nimic; când e oglindirea amănunțită, repetarea problemei cu întreg mersul rezolvirii, e o muncă inutilă. Numai inteligențile cu adevărat fine pot eși din această înfundătură.

S'a propus de către unii matematici o metodă nouă pentru probleme, zisă *metodă inductivă.* Numirea e greșită, iar valoarea ei foarte îndoielnică. Iată în ce constă. Inainte de a dà enunțul unei probleme grele, se dau una sau mai multe probleme ușoare cuprinzând gândirea principală, *nodul* celei date ca temă, prezintat însă sub forma cea mai simplă, cea mai sensibilă, cea mai vizibilă așa zicând. Și astfel prin simplă analogie, copilul înfrânge greu tăițile problemei complexe date ca temă principală.

O asemenea ușurare eu nu o găsesc prin cioasă disciplinărei intelectuale și de aceea condamn metoda inductivă cu desăvârșire. Cu ea introducem o formă elementară și nesigură de raționament, *analogia,* tocmai în rativă. Cu desăvârșire că dânsa am introdus o formă elemenmura de învățământ eminamente proprie pentru disciplinarea și împuternicirea spiritului de deducție.

§ 6. Materia clasei a treia.

Teoria numerelor zecimale este o cunoștință relativ abstractă, ea trebuiește *dedusă* din întrebuința.ea sistemului metric. Din clasa a II-a copiii cunosc unitățile de măsură, metrul (temelia sistemului), litrul, kilogramul ((luat ca unitate și nu ca multiplu) și leul cu subdiviziunile lui obișnuite. In clasa a III-a trecem la multiplii și submultiplii acestora. Toate aceste măsuri trebuiesc folosite în fața copiilor, numerele aflate, scrise pe tablă cu semnele lor convenționale, ca numere întregi; apoi se caută

www.digibuc.ro

raportul de mărime al fiecărei subdiviziuni cu întregul și *numai*. după numeroase exerciții, în mai multe lecții, se scrie fracția și se ajunge la noțiunile abstracte de *zecime, sutime,* etc. Cum vedem, submultiplii se pot da *după* multipli sau cel mult paralel, cu cei ce le corespund, ca raport, față de întreg. Raporturile reciproce dintre fracțiunile acestea — dintre zecime și sutime, etc. — se fac și mai târziu, iar definiția de fracție zecimală nu are ce căută decât în clasa IV-a, când vom distinge cele două specii de fracții: ordinare și zecimale. Esențialul în lecțiunile clasei a III-a este să *nu ne grăbim, să nu ne plictisească* exercițiile numeroase de măsurare și de scriere și să *nu ținem* prea curând a întregi cunoștințele despre fracțiile zecimale, cu noțiunile generale ce ar putea rezultà. Copilul trebuie să învețe a se sluji de măsuri, lucru pentru care se cere timp, iar pentru aceasta nu are nevoe de proprietățile fracțiunilor, cu atât mai puțin de definițiunea lor. Aceste din urmă două cunoștinți pot forma încheerea de fine de an, sau cel mult cunoștința care să preceadă imediat regulele teoretice ale înmulțirii și ale împărțirei zecimalelor. Avem un an de zile pentru a ajunge la dânsele, să știm bine întrebuințà vremea până atunci!

Materia cu adevărat nouă, migăloasă și eminamente utilă, este, cum ziceam, sistemul metric. Cunoștințele relative se sprijină însă mai mult pe simțuri. Copilul trebue să mânuiască el însuși măsurile, să le mânuiască multă vreme, până să ajungă să nu mai aibă nevoe de dânsele: să cunoască din o singură privire *cam* ce dimensiuni are un corp din fața lui, să simtă ținându-l în palmă ce greutate are, să-și dea seama cu ochii închiși ce fel de monedă i s'a dat. De sigur toate aceste aprecieri au să fie cu aproximație, dar numai o asemenea deprindere este cultură cu adevărat folositoare omului.

www.digibuc.ro

§ 7. *Materia clasei a patra.*

Ca și în clasa I-a avem aci materie prea multă pentru un an. Noțiunile de fracții ordinare, oricât ar fi ele de reduse prin ultimul program, cer numeroase exerciții intuitive pentru a se cristaliza, ceeace înseamnă vreme îndelungată. Tot așa cu celelalte două categorii de cunoștinți: măsurile de suprafață și de volum, regulele de dobândă, scont și celelalte. Prin intuiție se dau copiilor cunoștinți de $^1/_2$ $^1/_4$ $^1/_3$ etc. adică *fracțiuni anumite.* Acestea se scriu, cand se dau și numirile technice, se compară între ele și din numeroasele exerciții intuitive, anume potrivite de dascăl, observă copiii proprietățile lor particulare și numai după aceasta se trece la cunoștințele teoretice și la definițiile corespunzătoare. Cum ziceam, exercițiile acestea cer timp fiindcă nu e practic să dăm mult într'o lecție.

Un material intuitiv de folosit, în această ordine de idei este și aparatul lui *Tillich.*

Sistemul metric se complectează cu unitățile de suprafață și volum, cari se dau tot prin intuiție și tot prin măsurări reale.

Readucerea la unitate și aplicatiunile ei, dobânda, scontul, etc., sunt necesare, în afară de valoarea lor practică, ca gimnastică intelectuală, cu condiție să nu ne folosim de formule. Noi urmărim în școlile primare și secundare ca copiii *să gândească, să-și desvolte judecata justă,* nu să și cristalizeze economicos cunoștințele, cu mult prea puține încă pentru plasticitatea creerului lor! Și apoi formulele, cari memorizate greșit pot fi un izvor nesecat de erori, sunt o economie mintală binefăcătoare numai pentru cine le poate oricând controla și rectifică nu și pentru mințile inculte.

Orice problemă de reducere la unitate va trebui să rămâe, pentru elev, o greutate de învins *numai* cu judecata și *tăria* atenției lui, și singure varietatea și bogăția exercițiilor să-i ușureze munca, iar nici de cum ajutorul străin al formulei.

www.digibuc.ro

Problemele de analiză și lecțiunile de teorie propriu zisă se tractează după metodica celor de clasa a doua și a treia.

§ 8. *Observațiuni generale.*

1) Pentru ca elevii să lucreze toți și la exercițiile scrise ca și la cele orale, dascălul va cere ca în clasă să se vorbească rar, înțeles, tare, răspicat, despărțind între ele, așa zicând, gândirile esențiale și silind ca toți școlarii să scrie cele dictate de dânsul, sau de elevul pe care-l ascultă. Nu va întrebà prea multe pe un singur elev, dar mai ales nu-l va preumblà prin clas sub pretext ca să scrie pe tablă. Școlarii scriu pe plăcile lor, iar pe tablă scrie dascălul, — totdeauna în *urma elevilor și numai ca un model*, după care aceștia au să-și poată îndreptà ero·ile. In caz când școlarii sunt osteniți, îi poate chemà spre preumblare la tablă, dar aceasta va constitui o distracțiune și nici de cum o lecție serioasă.

2) Lucrările ce se dau acasă să fie scurte, analoage și relativ mai ușoare decât acele făcute în clasă. Să nu silim copilul a recurge la ajutor străin.

3) Lucrările scrise să se corecteze pe cât se poate în clas, cu toți școlarii și cât mai curând după executarea lor.

4) Să ne oprim cu exercițiile de mecanizare înainte ca copiii să se plictisească, căci de îndată ce le-a dispărut grija și interesul, ei fac erori de cari cu greu îi vom dezbărà.

5) Problemele să fie reale și bine gradate ca greutate. Cărțile noastre didactice păcătuesc toate în privința ultimei cerințî : unele cuprind numai probleme ușoare, altele numai probleme foarte grele. Gradarea și potrivirea cu forțele copilului lipsesc la toate.

CAP. II.

Geometria.

Geometria cuprinde în școala primară cunoașterea formelor regulate cele mai simple și măsurarea suprafețelor

www.digibuc.ro

și a volumelor celor mai des întâlnite în viață. Ea are drept pregătire lecțiuni de desemn geometric, pregătire foarte neîndestulătoare, de oarece tot desemnul se reduce la câtevà figuri plane, cari nu interesează pe copil, după cum nu-l interesează nici o abstracțiune fără legătură cu viața. Volume nu se desemnează, din cauza fineței de observație și de judecată pe care o cere reproducerea lor, decât în anul ultim, și atunci numai pentru desăvârșirea teoriei. O pregătire mai bună ar da-o exercițiile intuitive, fie cu obiecte reale, fie cu simple concepții geometrice exteriorizate în carton sau în lemn, cu condiție ca copilul să le pipăe și să vadă în nenumărate rânduri acele figuri, iar la observarea obiectelor din natură, să se facă o continuă apropiere între forma fiecăruia cu acea geometrică corespunzătoare. Asemenea exerciții ar familiariza pe copil cu elementele geometrice : suprafață, muche, volum, etc., cu mult mai bine decât observarea sistematică a cubului în 2—3 lecțiuni, după cum o cere programul nostru.

In afară de *distingerea formelor una de alta*, pe care la urma urmei ne-ar putea-o da și învățământul intuitiv, chiar fără ajutorul unui material școlar anumit, noțiunile de Geometrie rămân *cunoștinți de construcție* și ca atari nu se pot înlănțui în mintea noastră decât dela simplu către complex. Nu putem deci proceda cu ordine și deșteptând totuși un continuu interes în asimilarea materialului geometric, decât mergând sintetic. Prin aceasta nu înțelegem ca geometria să devie o știință abstractă. Din potrivă, noi credem că în școala primară Geometria trebue să rămâe o concepere de imagini, *din ce în ce mai îndepărtate de intuiție, în care demonstrația și întrebuințarea formulelor nu au ce căuta.* Absolventul celor patru clase primare nu are nevoe să știe mai mult decât țăranul care-și măsoară din practică orice volum, orice suprafață întâlnită în viață ; atât numai că cunoștințele lui se cere să fie mai sistematice, mai clare, mai bine orânduite și mai ușor de controlat una prin alta. Dar tocmai ca și țăranul, elevul trebue să-și găsească singur elementele de măsu-

www.digibuc.ro

rare. Profesorii noştri transformă Geometria în o simplă aplicare a Algebrei în şcolile secundare, a Aritmeticei în cele primare, uitând că ea este o ştiinţă *practică aproape reală*. Problemele lor de geometrie sunt probleme de calcul. Din câtevà date se cere să afli, să *deduci* altele, dupăce ţi s'a arătat, sau mai bine zis ţi s'a spus, în ce relaţie stau elementele geometrice între ele. Ex.: diametrul fiind atât, să se afle suprafaţa sferei, etc. Locuitorul dela ţară însă şi orice om în vieaţa zilnică nu are nevoie de astfel de socote.li de diletante şi nici nu are posibilitatea de a păstrà o vieaţă întreagă formulele memorizate. El trebue să caute şi să-şi găsească singur, pentru fiecare caz special, toate elementele necesare măsurării. Iar acest fel de exerciţii nu se fac îndestul în şcoală, pentru ca elevul să poată mecaniza practica absolut trebuitoare.

Copilul să vadă pe teren straturi, ogoare, cari pot aveà o formă regulată sau nu; să le măsoare şi să constate *cum e mai uşor de măsurat*; *să afle singur* şi de a dreptul ce elemente are de căutat în fiecare caz anumit de măsurare.

In felul cum se învaţă astăzi Geometria, copilul la fiecare dată trebue să se silească să reducă *forma reală din faţa lui*: gireadă, monument, copac, etc. *la o formuşoară văzută cândva* pe tabla şcoalei; să-şi aducă aminte *cum şi ce-a* măsurat la ea, şi apoi prin deduceri kilometrice să-şi găsească formula de care are nevoe. Si nu vorbim de cazul când formula — care nu se sprijină pe nici o impresie sensuală, — s'a memorizat pe dos ori s'a alterat în minte, lucru foarte obişnuit la copii, de oarece dânşii nu au nici o posibilitate de a se controla. Geometria şcoalei noastre primare cu materialul ei didactic artificializat, cu formele ei cari numai săcătuesc inteligenţa, cu calculele ei de amator, rămâne o disciplină intelectuală absolut factice şi fără nici un rezultat folositor.

Geometria ar fi să se predea fără carte, şi numai ca aplicaţii de măsurare; iar pentru educarea ochiului, a mânii, pentru întărirea facultăţii de imaginare, de plăsmuire, ar fi să deslipim din ea, ca un exerciţiu absolut independent, desemnul geometric.

www.digibuc.ro

Cum ar fi mai bine să se înlănţuiască cunoştinţele de Geometrie? Cele de suprafaţă întâiu, ori cele de volum?

Eu socot că ambele sisteme, susţinute cu atâta râvnă de propunătorii lor, sunt greşite, câtă vreme nu vom distinge în sânul Geometriei *două categorii de lecţiuni perfect osebite*: 1) *lecţiuni de distingerea una de alta a figurilor şi a elementelor lor constituitive*; 2) *lecţiuni de măsurare.* Cele dintâiu se reazămă exclusiv pe simţuri, cele de al doilea cu mult *mai mult* pe judecată şi raţionament.

In categoria I-a nu putem proceda decât conform mersului firesc al minţii; dela complex la simplu, adică dela volume către suprafeţe; în categoria a II-a e mai firesc şi mai lesnicios mersul dela simplu la complex, dela suprafeţe la volume.

Lecţiunea de cunoaşterea figurilor, cari ar puteà preceda chiar cu un an pe celelalte, s'ar face ca toate lecţiunile de obiecte, pe baza intuiţiei ajutată — şi aci lucrul e mai uşor decât oriunde' — de desemn. Iar pentru ca ele să dea cel mai mare folos, putem desemnà figurile după model, din memorie şi din închipuire (vezi Cap. IX, § 2.) Vom începe cu volumele şi treptat ne vom sui la abstracţiunile de suprafaţă, punct şi celelalte.

In categoria a II-a, măsurarea suprafeţelor va precede pe acea a volumelor. Decât, în loc să începem cu pătratul, vom începe cu dreptunghiul şi paralelogramul. Ca să s distingă lungimea şi lăţimea, aceste elemente trebuesc *in adevăr* să se prezinte ochiului şi pipăitului în mărimi osebite. Să nu ne lăsăm infuenţaţi de chestiunea respectivă din Aritmetică: *„metrul pătrat ca unitate de măsură"*. Noţiunile corespunzătoare din Aritmetică sunt mai abstracte şi mai convenţionale decât acele din Geometrie, acestea trebuesc *tractate in urmă* si nici decum paralel cu celelalte, după cum se face. Copilul măsoară multe lungimi în jocurile lui, înainte de a cunoaşte mărimea convenţională luată drept unitate. Tor aşa el va trebui să ştie măsura suprafeţele înainte de a cunoaşte ceea metrul pătrat.

Faralel cu aceste lecţiuni practice, cum ziceam, ar fi

www.digibuc.ro

să se facă în clasa a IV-a desemnul geometric, care să menție legătura dintre ele și teoria Geometriei.

Tocmai ca și Aritmetica,- Geometria ne deprinde cu repeziciune și exactitate în gândire, cu pondere și conciziune în expresie. Dar ea dă mai mult decât Aritmetica și Algebra, dă claritate și preciziune în imagini, dă deprinderea cu forme cari îmbogățesc închipuirea și puterea de combinare. Prin efortul pe care-l cere abstracției și concepției, ea dă minții mai mult avânt. Dacă intuirea figurilor se face în mod inteligent, Geometria poate contribui foarte mult la cultura imaginațiunii și a sentimentului estetic. Iată dece vom zice că din punct de vedere educativ, Geometria este cu mult superioară Aritmeticei.

CAP. IV.

Geografia.

Geografia, în care se poate îmbina atât de fericit știința exactă cu jocul fantaziei, este unul dintre obiectele de învățământ cu cari se pot face lecțiunile cele mai frumoase. Ea are o varietate și o bogăție de cunoștinți și de procedeuri ca nici unul altul și o valoare educativă fără seamăn.

Toate aceste calități au însă nevoe pentru a fi puse în valoare, de carecare artă în expunere.

Geografia trebue să înceteze de a fi un iest al memoriei cu nămolul ei de amănunte. Oricât de interesante și de exacte ar fi cunoștințele ei, n'au nici o valoare de îndată ce nu le putem păstrà și mai ales când ele nu slujesc la prelucrarea, la făurirea unor aptitudini intelectuale ale copilului.

Dacă cercetăm cunoștințele de Geografie, găsim că marele număr sunt concrete : măsurări, așezări, direcții, etc. Acestea toate se dau în descrieri. Insă în loc ca descrierea să fie o simplă înșirare de amănunte fără alegere, cu un început și un sfârșit arbitrare, ea să se facă pe tablouri, adică pe întregi de gândire bine organizați, în cari

www.digibuc.ro

amănuntele fără relief să dispară, lăsând loc numai celor plastice, iar acestea prin faptul că pun imaginația în joc, vor rămânea ca zugrăvite în mintea copilului.

Chestiunea de căpetenie este aci alegerea cunoștințelor. Toate nu pot fi păstrate și nici nu au aceeași însemnătate. Programul nostru țărmurește în trăsături generale capitalul de dat în școlile primare, — dar el este de obiceiu greșit înțeles. Dascălii noștri se mulțumesc cu cât le dă cartea de clasă, ceeace e insuficient, nu numai ca material de descriere, de desfășurare artistică, dar chiar ca cunoștințe pozitive. Când cunoștințele sunt prea multe se pierd din memorie, dar și când sunt prea puține și nu au nici un sprijin, iarăși se pierd! Cu câțivà ani în urmă, se cerea copiilor prea mult, astăzi li se cere prea puțin și rezultatul este acelaș.

Nu socot trebuitor un spor de cunoștinți în cărțile de școală, — deși nu sunt de admirat toate nici în această privință — dar aș dori ca dascălul să aibă de unde culege material descriptiv, interesant și pitoresc, cu care să-și măestrească lecțiunea. Ce farmec poate aveà o explicare aidoma cu textul elevului? Că acesta va pierde mult din amănuntele date, neregăsindu-le în carte, nu face nimic. Inteligența lui a fost pusă în joc în momentul explicării și aceasta e ținta de urmărit în primul loc.

Cărți de geografie interesante cunosc multe în limba franceză, mai puține în limba germană. In limba noastră încă s'au făcut câtevà încercări. De recomandat cu osebire volumele d-lui *Iorga* — deși alcătuite în alt scop — și „*Județul Neamț al d-lui Calmuschi*. „*România pitorească*" a poetului nostru *Vlahuță* este o serie de impresii prea subiective, lipsite de plasticitate și deslânate.

Cunoștințele cu adevărat greu de explicat sunt acele de Geografie politică. Analogia, de care ar fi să ne servim. după îndemnul metodiștilor, e un simplu punct de plecare de 2—3 lecțiuni.

Ar fi o chestiune de discutat însă dacă copilul de școală primară are nevoe de aceste distincțiuni amănunțite și

www.digibuc.ro

subtile, cari alcătuesc fondul Geografiei politice, Eu mă îndoesc. Ar fi destul de mult și îndestulător ca el să știe și să priceapă cum se face administrarea țării lui.

Singurul principiu conducător în tractarea acestor lecțiuni ar fi : să ne spijinim ca punct de comparație pe ceva, mai bine cunoscut și să alegem numai însușiri, amănunte cari pot izbi imaginația. Copilul ca să priceapă trebue mai mult să-și închipue.

Geografia economică este ușor de asimilat când cunoștințele ei se pun în legătură logică cu ceva și mai ales când ne folosim de figuri. Cea matematică are în deajuns material de concretizare, așa că nu mai întâmpinăm greutăți mari în explicare. Totul e să reducem noțiunile abstracte, de pricepere, cât mai mult la elemente descriptive, cu cari să închipuim, să zugrăvim, să plăsmuim lucrurile.

O greutate în Geografie sunt numerele. Având în vedere că nu toate au aceeași însemnătate pentru oricine, s'a statornicit de către pedagogi următorul principiu metodic : se aleg din Geografia țării câtevà numere însemnate, populația câtorva centre, înălțimile mari, suprafața țării, etc., cari se memorizează cu cifre rotunzite. Acestea servesc de jaloane, de puncte de comparație, de unități de măsură pentru numerele întregii Geografii. Cu chipul acesta punem ceva imagini în locul abstracțiunilor pure arătate de numere..

Trebue să mai distingem în fine un material, brut i-am zice, numele proprii. Acestea cer o puternică sforțare de memorie. Să nu uităm că orice nume nou trebuește scris pe tablă, ceteț și ochios, pentruca imaginea vizuală să sprijine pe cea auditivă. Cum să-l scrim însă? Cu ortografia lui proprie sau așà cum se rostește? Aceasta este o chestiune foarte mult discutată. Eu socot că fiecare nume trebuește scris și rostit în limba din care e luat. Pentru a ne puteà folosi de cunoștințele nostre școlare în vieața zilnică, trebue, pe cât se poate să nu existe deosebiri de rostire în numele fondului geografic comun. De ce să zicem

www.digibuc.ro

Munich, Viena, Dresda, când pe scrisorile ce ar fi să trimitem în acele orașe, va trebui să scrim altfel? In nici o călăuză de căi ferate, în nici o hartă de drumuri de fier nu găsim numele din cărțile noastre de școală.

Ar trebui, cum ziceam, să scrim numele cu ortografia lor și să le rostim deslușit. Copilul ar avea o greutate mare, dar numai o singură dată pentru totdeauna.

Materialul didactic al Geografiei este foarte bogat și interesant. Locul de căpetenie îl țin tablourile: vederi pitorești, monumentele de artă, mustre industriale, agricole, tipuri omenești după rasă, națiune, etc. Cu cât tablourile sunt mai mari și mai artistic lucrate, cu atât au o valoare didactică mai mare. Vin apoi hărțile, atlasurile, globurile și aparatele didactice speciale Geografiei matematice. Hărțile pot fi *murale* sau de *clasă*, *mute* sau *scrise*, *plane* sau *în relief*. Fiecare își are calitatea lui. Harta murală dă o idee mai luminoasă de așezarea relativă a fiecărui punct, cea de clasă îndeamnă pe elev la muncă proprie.

Tot așa au merite egale, deși osebite, fiecare din instrumentele didactice arătate mai sus. Folosindu-ne din când în când de fiecare, putem face ca lecțiunile să fie pururi variate și atrăgătoare.

O deosebire mai temeinică este de făcut între *hărțile de mână* și *cele tipărite*, cele dintâiu prea mult folosite.

Orice hartă nu ne dă decât așezarea, întinderea și dacă considerăm și pe cele în relief, înălțimea, unei porțiuni de pământ sau de apă *față* de alta sau de altele. Ea este deci o simplă schemă de relativități, care nu poate aveà măcar prețenția de a rezuma totalul de cunoștinți dintr'un întreg de gândire. A ne sluji de hărțile de mână în fiecare lecție, cum o facem astăzi, este a încătușà belșugul de cunoștinți rodnice și atrăgătoare cum ar puteà să ni-l dea o descriere liberă și măestrită, a-l încătușà zic, într'o simplă schemă care nu spune copilului nimic. Dar mania profesorilor desemnatori a schimbat centrul de greutate al învățământului geografic. Harta, din simplu procedeu de ajutor, a devenit însăși ținta lecției. Profesorul desem-

www.digibuc.ro

nează toată vremea, reducând gândiri, puternice și figunează toată vremea, reducând gândiri, puternice și figurative la linii și puncte, elevul copiază ce-i pe tablă și..i nu gândește nimic ! Ii rămâne să memorizeze a doua zi pe de rost textul, iar peste o săptămână a uitat despre ce fuse vorba !

Cu harta înlocuim o lucrare de imaginație, fecundă, printr'o simplă memorizare vizuală, anume amintirea câtorva puncte văzute într'o așezare anumită și botezată cu vorbe ce se confundă. Hărțile de mână sunt o simplificare a Geografiei, o reducere la formule, un mijloc simplist și aproape mnemotehnic. L'am puteà folosi cel mult ca rezumat. Și n'am relevat relele cari rezultă din abuzul hărților. Munca istovitoare cerută de executarea lor îngrijită, îndemnul sistematic spre minciună : elevii copiază harta pe geam sau se folosesc de munca altora, etc.

Cum am zis, pentru cunoașterea Geografiei folosul hărților de mână este foarte mărunt, foarte redus. Ar fi să nu le utilizăm decât sub forma de schițe mute, singurele cari pot da clară ideea întregului. Vorbele scrise pe tablă când în sus, când în jos, sunt o continuă distracție pentru elev și o zădărnicire de fiecare clipă a lucrării lui de sinteză. Profesorul își va despărți decì tabla în două printr'o linie verticală, pe o parte va schița harta, pe alta va scrie numele în cea mai bună ordine.

Mai presus de toate mijloacele însă despre care s'a vorbit, sunt călătoriile și excursiunile. Impresiile juste culese de individ și potrivite decì puterilor lui de pricimire prețuesc cu mult mai mult decât plăsmuirile închipuirii, și nu numai pentru capitalul lui geografic, ci chiar pentru întreaga-i cultură morală. Plimbări în natură, iată cea mai sănătoasă și mai prețioasă petrecere ce putem eferi elevilor noștri ; iată cel mai puternic ajutor dat culturii lor științific.

Metodica. — Am deosebit în trăsături generale două categorii de cunoștințe în Geografie : unele, mai mult sau

www.digibuc.ro

mai puțin concrete, (grație, mijloacelor de concretizare cari se pot înfinge în memorie și dăinui, altele abstracte.

Intr'o descriere meșteșugită care să aprindă închipuirea elevilor, profesorul poate strecura elementele abstracte indispensabile. Acestea în puterea asociației cu imagini se păstrează câtva timp în amintire. Dacă mai intervin și alte mijloace didactice, ca repetirea, tablouri comparative, etc., ele pot rămânea pentru totdeauna la îndemâna copilului.

Iată o schemă după care aș îndemnà eu să se facă cele mai multe din lecțiunile de oari vorbim deși Geografia este obiectul căruia i se poate mai puțin impune un anumit mers de explicare. Pentru a înțelege însă această schemă și a o motiva, trebue să ne amintim că Geografia, în afară de utilitatea ei practică, are chemarea să ne desvolte imaginația, să ne lege multe din cunoștințele despre natură în raporturi logice și reale, să ne exerciteze raționamentul. Pentru a atinge aceasta dublă țintă cunoștințele ei așa de complexe și de variate, vor trebuì să se sprijine între ele, vor trebuì prezintate în totaluri de gândire cât se poate de artistice. In fine din belșugul acesta de cunoștinți, unele esențiale, temeinice dar abstracte, vor trebuì repetite de mai multe ori și în fiecare dată sub o formă nouă.

Iată schema propusă : :

a) descrierea succintă, dar interesantă și puternică a întregului. Folosirea materialului concret care poate ajutora închipuirea elevului ;

b) analiza amănunțită a chestiunilor de căpetenie. Folosirea hărților cerute de subiect ;

c) desemnarea hărții, cu care prilej se rezumă întreg materialul desfășurat.

Mersul de gândire, metoda cu alte cuvinte, din fiecare lecție, care câte odată poate fi analitică, câte odată sintetică, cele mai de multe ori este analitico-sintetică.

Materia prevăzută de programul nostru primar o vom despărți din punct de vedere *metodic* în două grupe :

www.digibuc.ro

A) *Cunoştinţi propriu zis geografice.*

B) *Cunoştinţi pregătitoare.*

Cunoştinţele geografice propriu zise, atât de numeroase, să le reducem noi pentru simplificarea muncii noastre de dascăl, la câtevà categorii, adică atâtea câte sunt şi punctele de vedere după cari considerăm noi lumea geograficeşte :

1) *aşezarea* faţă de punctele cardinale şi faţă de puncte luate arbitrar : la Răsărit, la Sud, la Dreapta Rinului, la nordul Franţei, etc.

2) *relativitatea* de mărime : întindere de teritorii, înălţime de munţi, lungime de flubii, etc.

3) *caracteristica regiunilor ca producţiune* — calitatea, cantitatea şi eftinătatea produselor naturale ori industriale — şi mijloace de exploatare ;

4) *caracteristica regiunilor*, individualizate sau nu politiceşte, ca *populaţie* : rasă, religie, limbă, obiceiuri, aptitudini, aspiraţii, etc.

5) *organizarea politică* — State, legile lor fundamentale de organizare.

Toate aceste idei ar fi cu mult prea grele pentru mintea copilului de 8—12 ani, fără ajutorul cunoştinţelor pregătitoare de clasa II-a, Iată de ce am zice că temelia instrucţiei geografice este materia din clasa a II-a primară. Ea este iniţiatoarea, ea este călăuza minţii în domeniul stufos al Geografiei. Descrierea şi desemnarea străzilor pe care zilnic trece copilul, au de scop să-l deprindă a *vedea* şi mai târziu a-şi *închipui* cum pot fi aşezate regiunile îndepărtate. Aptitudinile şi obiceiurile locuitorilor dintr'un oraş cu dânsul, îl ajută să osebească popoarele. Şi aşà mai departe.

Dar dacă ne-am da seama cât de departe ţintim cu fiecare lecţie din clasa II-a şi nu am lucrà în consecinţă, aceste exerciţii rămân o corvadă pentru dascăl şi un non sens pentru copil.

Materia clasei a II-a, cum ziceam, cea mai însemnată şi cea mai interesantă, trebuie să se sprijine absolut pe

www.digibuc.ro

experiența copilului, ea trebuește culeasă *numai din intuire directă*, iar dascălul nu va pierde din vedere nici un moment, viitoarea noțiune geografică în vederea căreia adună atâta material concret.

Ca să-și poată dascălul găsi oarecari jaloane în tractarea Geografiei de clasa II-a, ca să se poată el însuși orienta în materia aceasta, dezordonat prezintată de programul nostru și de către autorii de cărți didactice, am deosebit mai sus acele cinci categorii de cunoștințe geografice. In vederea acestor categorii de gândire învățătorul își va pregăti și își va adună materialul trebuitor.

CAP. V.

Istoria.

Istoria, a cărei mică utilitate practică este cu belșug compensată de cea formal, este marea educătoare a sentimentului patriotic. Ea mai este un puternic ajutor al culturei morale precum și al afirării inteligenței în formele ei cele mai superioare.

Bain consideră istoria, și poate nu fără dreptate, ca un obiect de învățământ absolut fără rost în școala elementară. Urmărirea evoluției, fie chiar a unui singur neam, cere mai multă maturitate intelectuală, cere o subtilitate de pricepere care lipsește minții copilărești. De când lumea școlară și-a dat seama de aceste cerințe, s'a statornicit pentru programul scoalelor elementare numai *Istoria țării* pe când cea *universală* a fost lasata claselor secundare. Forma admisă cu necesitate este cea *biografică*. *Istoria pragmatică* cum o numesc metodiștii germani, rămâne școlilor superioare.

Forma biografică este o procedare de care ne vom folosi numai cât e strict necesar. Ea corespunde ce-i dreptul felului de gândire al copilului, este prielnică cultivării lui morale, dar îi poate înrâuri greșit concepțiunea despre valoarea și puterile individuale.

www.digibuc.ro

Inlănţuirea, succesiunea faptelor istorice se poate face după părerea pedagogilor în două feluri: dela timpurile cele mai vechi spre vremurile noastre, sau invers. In cazul întâiu mersul este logic, cel real şi se numeşte *progresiv*, în cazul al doilea este artificial, factice şi se numeşte *regresiv*. Aceasta este deosebirea cunoscută în şcoală sub greşita numire de *Metodele Istoriei*. Zic greşită, fiindcă prin metodă înţelegem pedagogiceşte ordinea de stabilit între cunoştinţele unei lecţiuni date, sau între două lecţiuni ce-şi urmează una alteia, şi nici de cum succesiunea şi legarea întregului material dintr'o ştiinţă. Aceasta din urmă este de domeniul Metodologiei, al Logicei, fiind o chestiune de organizare şi nu de vulgarizare, iar ceeace obişnuit se numeşte metodă regresivă a Istoriei nu-i decât o *simplă procedare pedagogică* şi aceea, cum ziceam mai sus, factice. Argumentul pe care se sprijină cei ce o susţin ca pe o norocoasă inovaţie este următorul: *„mergând dela noi spre cei vechi, mergem dela cunoscut la necunoscut"*.

Dacă faptul invocat de acest argument, poate fi adevărat într'o şcoală de adulţi, nu mai stă astfel lucrul cu copiii. Acestora le e tot atât de necunoscută viaţa socială a contimporanilor ca şi a celor din trecut. Mai mult! Cu cât ne îndepărtăm de vremurile actuale, cu atât putem da de organizări sociale mai simple şi decî mai uşor de cuprins cu mintea simplistă a copilului, de stări sufleteşti mai unitare, mai primitive, mai puţin depărtate de felul lui de a simţi. Dacă principiul lui Auguste Comte este adevărat — că fiecare individ în evoluţia lui oglindeşte seria stadiilor prin care a trecut omenirea — atunci *numai* vremurile primitive le-ar puteà pricepe şcolarul claselor primare, nici când pe cele moderne.

Un argument şi mai puternic se poate chema în potriva procedărei regresive. Istoria nu se poate bucura de privilegiile Ştiinţelor experimentale. In acestea din urmă unde legătura dela cauză la efect este bine cunoscută, ea fiind experimental determinabilă, este indiferent, din punct de vedere logic, dacă în expunerea unui fenomen mergem

www.digibuc.ro

progresiv sau regresiv. Şi când mersul regresiv corespunde felului de a gândi al copilului, iată că el ni se impune dela sine. In istorie însă faptele sunt rezultatul nu a *uneia* ci al unei *multiplicităţi*, al unei complexităţi, de multe ori nepătrunsă, *de cauze*. A studia Istoria regresiv înseamnă a atribui în mod arbitrar unei cauze efectul produs de mai multe.

Ne putem sluji desigur de fapte contimporane, întâmplător cunoscute de către copil, în asemănările, în analogiile noastre, dar atunci faptele acestea nu mai pot avea valoarea ştiinţifică, ci sunt un simplu material concretizator.

Istoria are multă asemănare cu Geografia în ce priveşte fondul de idei. Acelaş belşug de amănunte concrete, care se grupează în imagini şi tablouri, aceeaşi bogăţie de numere şi de nume proprii, amândouă în stare să dea avânt închipuirii, să încordeze atenţia, să desvolte raţionamentul. Istoria cere însă o inteligenţă mai susţinută, cuprinsul ei fiind raţionamente mai largi şi gândiri mai complexe. Iată de ce cu ea se merge mai greu în şcoala primară decât cu Geografia, deşi amandouă cer d scălului acele şi calităţi artistice.

Materialul didactic cel mai bun ni-l dau muz ele istorice, în lipsa lor, tablourile. Acestea nu trebu sc f losite *decât* după expunerea lecţiei. Altfel împiedicăm lucrarea închipuirii — fapt de căpetenie în lecţia no stră — înlocuind-o cu amintirea, cu memorizarea vizuală a tabloului.

Procedarea esenţială în Istorie este descrierea. Cu cât aceasta va fi mai plastică, mai figurativă, cu atât va fi mai eficace pentru desvoltarea imaginaţiei şi pentru fixarea în memorie a ideilor abstracte, ghibaciu asociate cu elemente interesante.

In privinţa numelor proprii şi a numerelor ne vom călăuzi de normele de predare ale Geografiei.

Şi lecţiunile de istorie pot fi desvoltate după principiul treptelor formale, cu condiţie să nu scoatem şi de unde nu-i o *asociaţie* şi o *aplicare*, Cetirea textului drept

www.digibuc.ro

treaptă din urmă, nu e bună. Ea înlocueşte lucrarea imaginaţiei, urmărită de dânsa, prin o reproducere a textului, care cu cărţile actuale de şcoală, poate fi cel mult o lucrare de pricepere. Dar atunci nu există nici o deosebire între lecţia de istorie şi cea de cetire, pe când noi trebue să diferenţiem, dacă voim să desvoltăm inteligenţa în toate formele şi în toate nuanţele ei. Dealmintrelea aplicare nu poate fi decât în lecţiunile unde s'a ajuns la o formulă, la o maximă, ce trebuesc cândva desfăşurate şi folosite de elev în alte împrejurări decât ceîe expuse în clasă.

Bucăţile de cetire, cu cuprins istoric, se vor folosi *ca cetire*, câtva timp după ce au fost tractate ca istorie propriu zisă.

Materia prevăzută din programul nostru este tipul organizărei după principiul cercurilor concentrice. Numai limba maternă şi Aritmetica mai oglindesc un întreg şir de cunoştinţe atât de bine organizat. Ca şi la Geografie deosebim un material pregătitor, legendele, şi unul propriu zis istoric. Pentru clasa II-a ş'au ales legendele în versuri cari cântă faptele de căpetenie cuprinse între întemeiarea Principatelor şi timpurile contimporane şi cari se tratează ca bucăţi de memorizare. Ele îndeamnă pe copil spre vremurile de mult trăite, căci cu firma lor de poveste le farmecă lesne mintea. Acesta e materialul pregătitor.

In clasa III-a facem întreagă Istoria ţării, dela formarea poporului român până în zilele noastre, amănuntind de preferinţă epoca eroică. Intr'a IV-a clasă complectăm cu noi amănunte cadrul cunoscut şi stăruim cu osebire asupra vremurilor contimporane, a c lor de grabnică şi spornică propăşire.

Ca metodică, avem de recomandat, încă odată, o stăruinţă statornică în a forma tablouri cu descrierea noastră şi a le deosebi clare şi luminoase în legendele unde le găsim. Istoria din şcoala primară are menirea să ne încălzească sufletele pentru neam şi ţară şi numai punându-se în joc închipuirea, îşi poate ajunge ţinta ei.

www.digibuc.ro

CAP. VI.

Invățământul intuitiv

Invățământul intuitiv nu corespunde unei științi anumite, el este o creațiune pedagogică, ca urmare a împământenirii metodei intuitive în școală, este un obiect de învățământ absolut artificial. Francezii îl numesc *Leçons de choses*, Germanii — *Anschqungs-unterricht.*

Acest învățământ creat de *Pestalozzi* a făcut revoluție în școală. Până în secolul XIX toată învățătura, cultura toată, consista în a cunoaște cuprinsul *cărții*, adică pur și simplu observația și experiența *altora. Pestalozzi*, printre cei dintâi, pune *alăturea* cu învățătura din carte, *alăturea* cu exercitarea priceperii și a închipuirii, *dar mai înainte* decât dânsa, învățarea prin propria-ne observație, prin propria muncă a simțurilor noastre.

Principiul pus de *Pestalozzi* nu este încă nici astăzi urmat în totul. In înțelesul exact al cuvântului, învățământul intuitiv ar fi să cuprindă *numai*, dar și *tot* ceeace se capătă din conlucrarea simțurilor. A cunoaște natura de pe tablouri, chiar deslușite și complectate prin spusa dascălului, nu este adevărată intuiție.

Pestalozzi a creat învățământul intuitiv dar nu l'a țărmurit și nu l'a sistematizat. Aceasta fu opera urmașilor lui, în primul loc a lui *Diesterweg*. După cugetul pedagogului elvețian, învățământul intuitiv pătrunde în domeniul Științelor asupra naturii, formează punctul de plecare al tuturor îndeletnicirilor școlare, acel al Aritmeticei, aî Geometriei, al Desemnului, etc. Urmașii lui *Pestalozzi* i-au statornicit hotarele față de Științi și au stabilit principiile după care au a se alege cunoștințele ce-l alcătuesc.

După concepțiunea metodiștilor actuali învățământul intuitiv cuprinde cunoștinți de Botanică, Zoologie și Mineralogie pe de o parte; de Fizică și Chimie aplicate, de alta; de Higienă și gospodărie, de Geografie și viață socială. Din Științele naturale intră în învățământul intuitiv

www.digibuc.ro

indivizii, — animale vegetale sau minerale — din regiunea unde trăeşte şcolarul; din Fizică, fenomenele cele mai frecuente în aceiaşi regiune; din Chimie, fabricatele folosite zilnic, etc. Principiul conducător în alegerea materialului deci a fost următorul; copilul să cunoască cele ce-i pot cădea sub simţuri, dar numai ca individualităţi; orice tendinţă de generalizare este o încălcare în domeniul Ştiinţilor.

In capitalul de cunoştinţi ce alcătuesc învăţământul intuitiv s'au propus diferite ordine de grupare, aşa s'a propus ordinea după natura şi înrudirea cunoştinţelor: Fizica cu Chimia, etc. Această ordine, pur logică, se îndepărtează prea mult de felul de gândire al copilului şi este cu drept cuvânt combătută de pedagogi. O altă ordine închipuită de *Diesterweg* este ca totalul cunoştinţilor să se grupeze pe anotimpuri, adică după probabilitatea ma mare de a le simţi copilul nevoia: plantele de vară, lucrările câmpului şi ale grădinii corespunzând acelui răstimp, etc. să formeze o unitate: cele de toamnă, cu cari va să înceapă şcolarul, o altă unitate, etc.

Ordinea aceasta rămâne în vigoare numai în liniamente mari. Succesiunea dela o cunoştinţă la alta însă are a se determină prin tactul dascălului. Un principiu stabilit pe care nu trebue să-l uite acesta, este ca să meargă dela apropiat la îndepărtat, dela cele în parte cunoscute spre cele cu totul noi şi necunoscute.

Pentru pedagogii cari au propus învăţământul intuitiv drept centru de învăţământ, istorioarele morale încă intră în cadrul lui. Am deosebi deci în acest obiect de învăţământ, din punct de vedere metodic, mai multe categorii de chestiuni, după natura ideilor cuprinse, după limita pe care o urmărim, după metoda de predare într'o câtva osebită şi cu necesitate altfel nuanţată, pe care o cere fiecare subiect.

Intâia categorie cuprinde indivizii (animale vegetale, anumite fabricate, obiecte casnice anumite, etc.) Metoda de predare este cea *intuitivă propriu zisă*: *a*) observarea în-

www.digibuc.ro

tregului, a însușirilor lui caracteristice și care isbesc mai mult simțurile; *b*) analiza amănunțită a părților ce i se pot osebi; *c*) reconstruirea întregului, cunoașterea altor însușiri caracteristice mai abstracte.

A doua categorie o formează cele câtevà noțiuni generale sau abstracte, generalmente cunoscute și folosite: metal, animal, plantă, pom, legumă, etc. Aceste noțiuni sunt rezultatul unor inducții insuficiente, ele nu pot fi clarificate și luminate decât prin *metoda propriu zis inductivă*: *a*) observarea unui număr de indivizi de același fel de preferință în trăsăturile lor comune și esențiale; *b*) o încercare de generalizare, deși fără pretenție de absolută rigurozitate științifică.

A treia categorie cuprinde fenomenele fizice, In învățământul intuitiv nu poate fi vorba de explicarea fenomenelor, de cunoașterea lor rațională, întru cât delimitarea cauzei cere o putere de abstracție puțin obișnuită la copii. Cu școlarii din clasele I-a și a II-a poate fi vorba *numai de cunoașterea empirică* a fenomenelor, adică de *atât* cât le dă simțurile lor și anume distingerea unui fenomen de altul ca aspect, ca înfățișare, ca loc unde se produce, ca durată, ca înrâurire asupra noastră. Metoda rămâne cea *pur intuitivă*.

S'a pus adeseori următoarea chestiune în discuție: să aștepte dascălul ca fenomenul să se producă în natură, spre a vorbi de dânsul, să-l provoace pe cale experimentală, — când se poate — sau să-l descrie, îndemnând copiii să-l observe la ocazie?

Ultima alternativă cade dela sine, dacă este să ne ținem de principiul intuitiv. A doua alternativă va cădea, cred, deasemenea, A produce ceva experimental față de copiii mici, oricât de puțin complicate ar fi aparatele este a pierde vremea. Copiii nu au puterea de a subordona impresiunile lor, ei se lăsă înrâuriți tot pe atâta de amănuntele secundare și accidentale cât și de cele esențiale. La fel îl impresionează pe copil și instrumentul de care ne folosim și faptul că ne frigem cu el, ca și fenomenul asupra căruia stă-

www.digibuc.ro

ruim să-i atragem băgarea de seamă. Altfel se întâmplă însă când fenomanul atrage dela sine atenţia copilului. Şi cum fenomenele fizice de studiat în şcoala primară sunt puţine, aş crede mai nimerit ca dascălul să nu vorbească de dânsele decât când s'au produs din întâmplare.

Categoria a patra o formează cunoştinţele de Higienă şi gospodărie, cari se vor tracta tot incidental şi tot empiric. Metoda intuitivă devine aci şi arătătoare, cunoştinţele de dat trebuesc puse zilnic în practică spre a deveni deprinderi.

Categoria a cincea cuprinde *istorioarele morale*, despre cari, incidental, s'a vorbit în Cap. I.

Materialul didactic al învăţământului intuitiv este foarte bogat: tablouri intuitive, obiecte în miniatură, mustre de tot felul de producte; erbare, colecţie de animale, instrumente pentru experimentat, etc. Cu unele alcătuim muzeul şcolar, cu altele laboratorul.

Cel mai bun material didactic sunt obiectele însăşi sau reproducerile lor în miniatură, în al treilea rând abia vin tablourile. Reproducerile în volum cele mai bune sunt cele mai simple, acele pe cari le înjghebăm noi înşine în momentul şi potrivit nevoilor explicării. Nămolul de material didactic cu care se tinde a se înzestrà şcoala primară, are ceva artificial, ceva factice, care artificializează mintea şi o îndepărtează dela izvorul unic, sănătos şi nesecat, natura. Nu-i totul să observăm! O chestiune de căpetenie — cu tot respectul cuvenit lui *Rabelais*, care e de altă părere — este şi *ce* observăm, Intuirea materialului didactic şcolar, a materialului cum e astăzi sistematizat şi ordonat, poate fi o pregătire ştiinţifică folositoare celor ce se vor destinà Ştiinţii, dar ea rămâne absolut factice şi neîndestulatoare pentru cei ce ţin să rămâe numai oameni, —dar... cameni cu adevărat!

www.digibuc.ro

CAP. VII.

Ştiinţile.

Ştiinţile se sprijină pr pregătirea dată de învăţământul intuitiv, după cum Geometria, pe desemnul geometric Istoria pe Legende şi aşa mai departe.

Organismul şcolar primar, oglindind într'aceasta principiile stăpânitoare din şcoala franceză, reprezintă o suprapunere de două *trepte* de cunoştinţi: una, absolut pregătitoare, — în clasa I-a şi a II-a — cealaltă, cunoştinţile socotite ca neapărat trebuitoare culturii generale a masseĭ cetăţenilor. Instrucţia ştiinţifică nu-i aşa dar decât o complectare a celei date de învăţământul intuitiv. Ea cuprinde cunoaşterea ceva mai amănunţită a faunei, a florei şi a bogăţiei minerale din ţara proprie — cu numeroase aplicări la agricultură, pomicultură şi altele — cunoaşterea raţională a unor fenomene fizice, fabricarea unor producte industriale şi câtevà precepte igienice cu cunoştinţi dă fiziologie şi anatomie cari vin în sprijinul lor.

Ştiinţile au o mare valoare educativă. In afară de cunoştinţile zilnic folosite, ele cuprind explicarea atâror fenomene cari ne isbesc imaginaţia şi ne predispun la credinţi greşite, turburătoare şi adesea imorale. Ele sunt şi cel mai sănătos mijloc de desvoltare al inteligenţii. Literatura, cu aşa puternică înrâurire, ca instrument de educaţie, poate fi un cuţit cu două tăişuri: multe inteligenţi le aprinde peste seamă, multe la îndeamnă pe drumuri greşite! Din potrivă Ştiinţa — hrană insuficientă pentru minţile cu având sintetic şi temperamentele pasionale — este o educatoare binevenită pentru toţi. Ea ne desvoltă percepţia şi judecata, ne împuterniceşte memoria, adună material facultăţii de plăsmuire şi aşează temelie pentru rodnice raţionamente viitoare. Dacă Matematicile sunt o gimnastică, Ştiinţele sunt cel mai bun tonic al inteligenţii: cele dintâiu ne disciplinează, cele de-al doilea ne hrănesc

www.digibuc.ro

nintea. Iată de ce ar fi ca programul și orele lor de studiu să nu se împuţineze niciodată în folosul celor dintâiu!

Cele spuse cu prilejul învăţământului intuitiv despre materialul didactic se pot repetà până la un punct și pentru Ştiinţi. Materialul cel mai bun este acel nou, improvizat, luat din natură, adunat de către elevi, dacă se poate în chiar momentul când avem a ne folosi de dânsul. Va trebui să facem excepţie pentru instrumentele necesare experienţelor, cari instrumente oricât de puţine, nu pot fi înlăturate cu totul. Aceste instrumente vor fi însă cât mai simple, aşa ca atenţia elevuiui să rămâe în întregime absorbită de către fenomenul produs.

Metoda ca forma, ca nuanţă, ca aspect, variază desigur cu felul chestiunii și cu procedările de cari putem dispune într'un subiect dat; ca fond însă e mai bine să rămâe *pururi inductivă.* Când cunoştinţele pot fi adunate de către elev prin simplă observaţie, metoda va fi *intuitivă*; când fenomenul se produce prin experienţă, metoda ia numirea, cam nepotrivită, de *experimentală.* Metodiştii pedanţi mai descopăr în Ştiinţe o metodă *arătătoare,* una *iductivă propriu zisă,* etc. Toate aceste sunt forme didactice, *figuri,* le-am *zice,* ale *inducţiei.*

Fenomenelor fizice cunoscute *empiric* în clasele precedente, din învăţământul intuitiv, le dăm acum o explicare. Cunoaşterea lor devine decì *raţională.*

Cum vom ajunge acì? Expunând condiţiunile în cari se petrece, arătând decì fenomenul și apoi cauza, amănunţindu-l în tot aspectul lui? Sa invers, observând fenomenul ca înfăţişare și apoi scoţând din condiţiunile de producere cauza lui? Vom merge dela cauză către efect, sau dela efect către cauză? Mersul întâiu se numeşte *progresiv* al doilea *regresiv.* Cel întâiu este logic și face economie de timp, cel de al doilea oglindeşte felul de a gândì al omului, e *mai adevărat* psihologiceşte și decì de preferat când avem de a face cu copii.

Iată de ce se spune că metoda didactică *proprie Ştiinţilor fizice* este *metoda regresivă.*

www.digibuc.ro

CAP. VIII.

Religia.

Educaţia religioasă a copilului se face cu mult mai mult pe alte căi decât cea intelectuală şi cu ajutorul altor mijloace decât învăţarea Religiei.

Sentimentul religios, aşa cum trebuie să-l urmărim, nu este o stare sufletească unică, simplă; el cuprinde mai multe elemente si numai din împuternicirea tuturor acestora poate rezultà sentimentul religios în forma lui cea mai puternică: concepţia Divinităţii în sensul creştin, cunoaşterea moralei impuse de dânsa, iubirea adâncă de divinitate, frica de atotputernicia ei, credinţa în sprijinul ce ni-l poate da în vremuri grele, recunoştinţa pentru toate câte ni le-a dăruit, admiraţia şi slăvirea pentru toate câte le poate făptui, etc. Numai când şcoala a ştiut să desăvârşească în sufletul copilului toate aceste nuanţe, se poate zice că i-a făcut educaţia religioasă.

Mijloace de căpetenie sunt preumblările în natură şi admirarea frumuseţii ei, literatura şi muzica religioasă — de cari ducem mare lipsă, — apoi practica cultului şi învăţarea dogmelor.

Indiferenţa, care înlocueşte la noi sentimentul religios, nu vine, cum s'a spus, din răspândirea unui curent de ateism, ea înseamnă pur şi simplu lene şi frică de a ne cheltui sufleteşte. E aşa de simplu să negi orice! Ba ai şi prilejul să faci şi spirit! atât numai că spiritul nu este decât o formă în care se pot înbrăca şi gândiri prea puţin rodnice în propăşirea unui neam.

Ateismul merită negreşit toată stima noastră, când este rezultatul unei convingeri la care s'a ajuns după cunoaşterea şi compararea tuturor dogmelor religioase şi a teoriilor filosofice, atunci când reprezintă o muncă uriaşă şi a devenit el însuşi o teorie filosofică — dar nici de cum când el nu este decât negaţiunea primă a unei minţi leneşe,

www.digibuc.ro

care fuge de orice frământare, de orice efort intelectual! Trebue să recunoaştem, pentru a fi drepţi, că indiferentismul Românilor în chestiune de Religie este o boală veche şi că Religia ortodoxă s'a mulţumit prea adesenumai cu practica cultului, ceeace este absolut neîndestulător ca educaţie.

Sentimentul religios îl soarbe copilul din mediul în care trăeşte; profesorul oricât ar fi el de circumspect în această privinţă, nu poate face singur mare lucru. Iată cam cu ce ar puteà el contribuì în sensul dorit: 1) deprinzând copiii să-şi facă rugăciunile cu cel mai adânc respect şi nu de mântueală; 2) povestind istorioare interesante şi sguduitoare; 3) ajutându-i să admire perfecţiunea tuturor făpturilor şi frumuseţea măreaţă a naturei: 4) alegând bucăţi literare şi muzicale puternice ca sentiment, luminoase ca gândire; 5) căutând ca în vorba lui să pue veşnic cât mai multă căldură şi ton convingător.

Invăţământul religios cuprinde în clasa I-a câtevà rugăciuni şi versuri şi *Tatăl nostru*. Obiceiul generalizat la noi de a da rugăciunea domnească cu ajutorul unui cârd de istorioare morale mi se pare nesocotit. Cu cât o rugăciune — necontestat că ea va trebui să fie lămurită şi înţeleasă! — se va împrăştià mai puţin în mintea copilului şi-şi va păstrà forma ei intensivă de întreg, cu atât socot eu, ea va fi mai suggestivă. Dacă *Tatăl nostru* e prea greu pentru clasa I-a, rămâie pentru a II-a! Ce înseamnă însă ce atunci când copilul trebue să-şi concentreze tot sufletul într'o rugăciune, să-i învie în imaginaţie personajele celor 8—10 istorioare auzite? Rugăciunea este o comunicare directă cu Divinitatea, ea nu îngădue nici întreruperi, nici distracţii.

In clasa a II a programul nostru prevede naraţiuni din vechiul Testament, adică din Cosmogonia şi Istoria poporului evreu. Se puteà alege pentru copiii noştri ceva mai bun decât barbariile unui popor ce nu are nimic comun cu noi. Concepţia religioasă creştină nu are nevoie de această pregătire, decât în studiile propriu zis teologice.

www.digibuc.ro

In clasa III-a găsim adevărata cultură creştină, anume viaţa şi învăţăturile lui Crist. Intr'a IV-a avem Catehizmul ortodox adică dogmele specifice Bisericei de care ţinem noi Românii. La toate clasele explicarea sărbătorilor mari, a înţelesului lor religios şi a obiceiurilor caracteristic româneşti cu care le prăznuim.

Naraţiunile cu subiect religios se tratează ca orice naraţiune. Rugăciunile, considerate ca exerciţii de memorizare, se practează în consecinţă. Catehizmul este acela care are nevoe de mai mult material de concretizare. Aci pot aduce folos istorioarele morale, mai ales în chestiunile de morală. Cel mai interesant material însă din punct de vedere didactic, este explicarea sărbătorilor şi a învăţăturilor lui Crist. In explicarea celor dintâiu ne putem folosi de observaţia anterioară a elevului, aşa că forma de convorbire ar fi cea mai bună. La învăţăturile lui Isus elevul nu poate contribui cu nimic. Dascălului îi trebue oarecare artă în expunere pentru a face o lecţie bună. Când este vorba de o parabolă, el va prezenta tabloul *cât mai simplu*, dar *şi cât mai plastic, cât mai suggestiv* şi fără nici o anticipare asupra învăţăturii, — doar parabolele ne sunt modelul cel mai prefect ! Aceasta rămâne de scos la urmă, *c -elevii dacă se poate*, ca o pură meditare asupra întâmplării, desfăcându-se din tabloul de mai sus şi *ne mai păstrând nici o legătură cu ei.*

La noi profesorii fac în expunere un continuu amestec între imagini şi ideile morale cuprinse, ceeace micşorează şi efectul artistic al alegoriei şi pe cel moral al învăţăturii.

CAP. IX.

Dexteritățile.

Dexterităţile au în şcoala primară o însemnătate cu mult mai mare decât li se atribue obişnuit. Ele sunt îndeletnicirile cele mai potrivite cu felul de a fi al copiilor, acele cari răspund mai bine trebuinţilor sufleteşti reale

www.digibuc.ro

ale vrâstei lor; cu dânsele putem înrâuri mai stăruitor asupra mersului firesc al desvoltării sufleteşti, ele sunt în fine un instrument preţios în diagnosticarea individualităţii intelectuale, dacă nu chiar a întregei mentalităţi a copilului.

Am observat cu toţii că ştiinţele, matematica, Istoria şi celelalte, pun în joc cu tărie câte o singură formă de activitate intelectuală, câte o singură facultate: raţionamentul, imaginaţia, spiritul de observaţie, etc. Şi numai când dascălul este un dibaciu mânuitor al metodelor, dacă pot Ştiinţile provoca, să mi se îngădue expresiunea ca o radiare de activitate sufletească. Cerând însă o astfel de diferenţiare, o astfel de îndrumare a gândirii spre o direcţie unică şi într'o anumită nuanţă, Ştiinţile pretind o putere de izolare a modalităţei de pricepere, o sforţare *şi a inteligenţii şi a voinţii. Şi e firesc să fie astfel*, de oarece ele, astfel cum le folosim şi le predăm noi astăzi, sistematizate şi unitar organizate, sunt rezultatul unei diviziuni a muncii mintale, a unei specializări consacrate de mai multe generaţii, ele sunt produsul cel mai desăvârşit al inteligenţilor celor mai disciplinate pe care le-a dat omenirea în scurgerea veacurilor.

Când vine la şcoală însă copilul — cu toată bogata lui moştenire — nu e capabil de astfel de muncă. Dovadă, am observat-o cu toţii, sunt numeroasele exerciţii pregătitoare, froebeliane sau altfel, pe cari le-am tot adunat înbogăţind programele; dovadă este preţuirea în mod deosebit a muncii institutorilor de clasa I-a şi a II-a. Mintea copilului care n'a simţit încă jugul ordinii e ca un fulg care alunecă necontenit, iar strălucirea i-se stânge la întâile adânciri ale unui raţionament.

Ca să ne dăn seamă de felul cum gândeşte copilul, să ne uităm la jocurile lui. Acestea sunt expresia cea mai izbutită şi mai caracteristică a chipului său de a fi şi de a simţi, fiind activitatea cu adevărat spontanee a primei vrâste. Copiii cei mai mulţi, nu găsesc plăcere decât în jocurile complexe, în acele în cari pot imagina cât mai

www.digibuc.ro

multe şi mai felurite persoane, în cari pot desfăşura cât mai multă mişcare. Sufletul lor cere o activitate în care muşchii să-şi aibă rostul lor tot atât cât şi inteligenţa, însă o activitate uşoară pentru care să nu facă sforţări. Să nu fie aceasta pricina pentru care lor nu le place să fie supravegheaţi, ba nici măcar călăuziţi în jocul lor? In adevăr, a urmări gândul cuiva este a-ţi încorda atenţia, şi cu cât energia irosită este mai mare, cu atât se micşorează plăcerea.

Ei bine, din ocupaţiunile şcolare numai dexterităţile pot oferi şi varietatea de exerciţii şi complexitatea de muncă cari le trebuesc copiilor. Ele împreună cu învăţământul intuitiv şi jocurile froebeliane vor face educaţia minţii, ele vor forma trecerea dela felul primitiv de a gândi al copilului, împrăştiat, fără ordine şi fără susţinere, la inteligenţa disciplinată, la munca ordonată şi specializată cum o cer şcoala şi învăţământul modern.

Iată dece găsim regretabil ca Dexterităţilor să li se ridice, cum se face obişnuit, orice prestigiu în şcoala primară.

Ce sunt dexterităţile, utilitatea lor, cum se pot clasifica?

Dexterităţile sunt, am zis mai sus, îndeletnicirile cele mai apropiate de felul de a lucra al copilului, aş puteà adăcgi al omului incult în genere, cât timp el rămâne incapabil de a izola o activitate cerebrală de alta. Dexterităţile sunt ocupaţiuni în cari muşchii lucrează alături cu inteligenţa şi cari satisfac o porrire sufletească prea adesea neglijată sau chiar înăbuşită, *trebuinţa de a produce, de a exterioriza cele gândite*, de a *crea* într'un cuvânt, dacă această vorbă nu ar fi prea pretenţioasă pentru cazul de faţă. In orice dexteritate activitatea predomnitoare e aceea a simţurilor.

Dexterităţile pot avea o mare utilitate practică. Ele uşurează învăţarea unei meserii; lucrul de mână al fetelor poate contribuì la buna stare a gospodăriei şi a fa

www.digibuc.ro

miliei. Dexterităţile pot deştepta şi direcţiona gustul spre lucrări practice, industrii şi meşteşug, gust care e cel mai preţios ferment în propăşirea economică a unei ţări.

Valoarea educativă a Dexterităţilor însă este mai mareo Ele sunt o pregătire artistică, întru cât afinează simţurile şi încadrează gândurile în forme regulate şi simetrice. Ca atari au un însemnat rol în cultura sentimentelor. In educaţia generală a individului, Dexterităţile au mai acelaş rol ca şi învăţământul intuitiv. Unul ne dă abilitatea în mânuirea inteligenţii, aceste din urmă în mânuirea meseriilor si a artelor. Ca şi învaţământul intuitiv ele ne disciplinează atenţia, prin faptul că o întreţin fără să o încordeze, ne ajută la înţelegerea, la cuprinderea naturei înconjurătoare, acumulându-ne bogat material sensibil : sensaţii de văz, de auz, de tact şi mai ales preţioasele sensaţii musculare. Impreună cu învăţământul intuitiv, Dexterităţile sunt instrumente de perfecţionare în diferitele direcţii ce alcătuesc activitatea omenească, căci ne dau *chipul, modul, metoda cea mai uşoară, procedarea cea mai sigură,* în munca noastră ulterioară. Dar întocmai ca şi învăţământul intuitiv, pentru a da tot folosul făgăduit, Dexterităţile cer dascălului fineţă şi meşteşug în mânuirea lor.

Multe din Dexterităţi au un rol însemnat în desvoltarea fizică şi deci în cea morală. Psihologia nouă găseşte moralul mai atârnător de fizic decât de intelect. Cu asemenea valoare sunt Gimnastica, Cântecul, Lucrul manual. Gimnastica sporeşte volumul corpului şi dă o mai mare rezistenţă unor organe. Ea dă viociune, însufleţire mişcărilor deci şi diferitelor funcţiuni organice ca respiraţia circulaţia şi altele, dă siguranţă şi exactitate mişcărilor, deci şi ţinută corpului ; iar din uşurinţa şi naturalul acestuia, rezultă graţie şi mlădiere.

Cântecul e un exerciţiu al plămânilor, exerciţiu care poate mări simţitor activitatea toracică, ceeace în atmosfera de tuberculoză în care traim, nu e de despreţuit.

Din Lucrul manual sunt îndeletniciri absolut fără pereche pentru desvoltarea fizică : grădinăritul, strugăria

www.digibuc.ro

tâmplăria, lucrul câmpului, fierăria și altele. Nu putem zice tot așa despre lucrul de mână al fetelor. Acesta nu slujește decât la educația mâinilor — dând abilitate, îndemânare, finețe de pipăit și exactitate în mișcări, din care rezultă multe calități estetice, — și la acea a ochiului, pe care-l deprinde cu forme mărunte, fine, ușoare, regulate, proporționate și simetric orânduite.

In ce privește educația morală, Dexteritățile contribuind la buna noastră stare organică, contribuesc și la buna și egala noastră dispoziție sufletească; dându-ne posibilitatea de a cheltui zi cu zi energia toată de care dispunem, — când mai avem și cumințenia de a nu cheltui mai mult decât avem în fiece moment dat, — ele ne cruță de plictiseală și deci de prilejul de a fi nesuferiți celor cu cari venim în contact zilnic. Dexteritățile sunt multiple isvoare de plăcere, de distracție, iar omul când râde, e mai puțin primejdios pentru semenii săi. Ele mai dot înrâuri și naște sentimente sociale, cari la un moment pat devin un derivativ puternic, un sprijin în stăpânirea ornirilor protivnice. In fine, prin fapt ul că pun în joc simțurile, Dexteritățile ne dau o sumă de sensații subiective, ne fac cunoscut nouă pe *noi înșine* și cu aceasta ne dau și *putința* și *impresia de stăpânirea noastră asupra noastră.* Și ce însemnat rol nu are această stare sufletească în educația voinții!

Se observase de mult că Gimnastica și sporturile dau omului *încredere în sine,* siguranță și hotărâre, energia de a urmări cu stăruință o țintă, și că ele sunt cel mai bun remediu în contra timidității. Dacă remediul acesta nu e tot atât de eficace pentru toți, nu e mai puțin cert că el dă în mare proporție stăpânirea nervilor. Și aceasta nu e puțin.

Germanii atribue Gimnasticei și sporturilor puteri extraordinare. Așa bunăoară pe aceea de a combate lâncezirea entuziasmului și bolniviciosul pesimism. Cu osebire în centrele mici, unde lipsesc mișcarea și frământările mulțimii și deci imboldul puternic al emulației, exercițiile

www.digibuc.ro

fizice pot avea un folos educativ uimitor. Ar fi o binefacere pentru noi Românii, ca în fiecare oraș să se întemeieze societăți sportive și să intre în moravurile noastre exercițiile fizice.

După Enciclopediști Lucrul manual are și un rol social, acela de a micșora, — dacă devine o ocupațiune generală, — distanțele dintre diferitele clase sociale. Dându-le lucrări și ocupațiuni comune, Dexterițățile pun păturile sociale osebite în putința de a se înțelege și a se aprecia reciproc.

Pentru învățător în fine, Diexterită-ile au o nouă valoare. Cu ele putem cunoaște mai bine decât cu orice alt obiect de învățământ particularitatea, *individualitatea sufletească* a fiecărui copil. *Ele sunt*, cred eu, *cel mai bun instrument de Cercetare psihologică*. Activitatea pur intelectuală este lucrare prea fină pentru a se lăsa analizată de către oricine, cu mult prea fină pentru a fi surprinsă de învățător; pe când deosebirile dela individ la individ, bătătoare la ochi dela cele mai simple sensații primitive, și cari sunt temelia oricărei diferențieri intelectuale ulterioare, se lasă ușor observate. Iar întreaga activitate pedagogică trebue să se rezeme pe cunoașterea amănunțită a fiecărei individualități și în special a *mijloacelor de asimilare, de îmbogățire sufletească*, particulare fiecărui copil.

Insemnătatea Dexterităților, atât de mare în școlile primare, se micșorează însă, ca și acea a învățământului intuitiv, pe măsură ce ne adresăm la școli mai înaintate, pe măsură ce tindem la o cultură sufletească mai desvoltată. Atunci când Dexterițățile au să formeze o specialitate, ele au dreptul, desigur, la aceiași considerație ca oricare altă profesiune. Maestrul de desemn, ori desemnatorul din fabrici, maestrul de gimnastică ori cel de croitorie sunt oameni cu o însemnată utilitate socială și ca atari merit stima noastră tot pe atât cât și doctorul în medicină sau avocatul. Când judecăm însă pe acești profesioniști ca individualități și puteri intelectuale, față de alte individualități și puteri intelectuale, și nu ca elemente ale întregului social pe care îl slujesc și ei cum pot mai bine. găsim că

www.digibuc.ro

ocupațiile lor sunt *din cele rămase în urmă* pe scara progresului. Ele stau pe o treaptă evolutivă mai jos decât puterea de stăpânire asupra fenomenelor, cum o are savantul, sau acea de sinteză poetică, întruparea unei epoci de aspirații sau de glorie, cum o posedă artistul.

Iar dacă considerăm Dexteritățile ca mijloc de cultură, găsim că cu cât am ținti la trepte culturale mai înalte și cu cât ne-am adresa la inteligenți mai formate, cu atât Dexteritățile rămân un instrument inferior și insuficient. Să nu confundăm Dexteritățile cu artele. Cele dintâi sunt numai o pregătire pentru cele din urmă și însăși arta, izolată de orice altă activitate, ar fi neîndestulătoare pentru perfecționarea armonică și deplină a individului. Dexteritățile sunt însă inferioare artei, căci nu cuprind idei.

Când sensațiile se înmulțesc prea tare, ele istovesc elasticitatea minții, covârșesc puterea noastră de a înmagazina și astfel ne nimicesc orice avânt de gândire ca și orice putință de stăpânire asupra fenomenelor. E nevoe ca dela un timp să condensăm bogăția de sensații în noțiuni, în idei din ce în ce mai generale, în legi și formule din ce în ce mai largi și mai mult cuprinzătoare.

Se impune să economisim puterea noastră de a prim, dacă vrem ca progresul intelectual să rămâe îndelungată vreme cu putință. Ei bine, singure artele și științele ne pot folosi în acest sens, iar dexteritățile, ca și învățământul intuitiv, meseriile și artele, ca să nu fie o piedică a propășirei noastre, *trebuesc reduse la modestul rol de* ocupațiuni recreative. Pe când în școalele primare dexteritățile sunt mijlocul cel mai propriu pentru desvoltarea firească și multilaterală a copilului, în școlile ulterioare, ele devin din ce în ce un mijloc de cultură neîndestulător. De aci a rezultat în mod firesc și desconsiderarea de care s'au plâns dexteritățile în vremurile trecute și în care sunt ținuite și astăzi chiar, — *cu drept cuvânt.*

Dexteritățile se pot clasifica în trei grupe:

Prima grupă o alcătuesc acelea în cari munca fizică e mai mare, iar cea intelectuală mai mică: *Lucrul și Gimnastica*

www.digibuc.ro

A *doua grupă*, acele în cari raportul devine invers; inteligența dă cea mai mare activitate, mușchii cea mai mică: *Caligrafia* și *Desemnul*.

A *treia grupă* cuprinde numai *Muzica*, care formează intermediarul dintre grupele de mai sus.

Caligrafia

Cu caligrafia ținem la o scriere ceteață și frumoasă. Avem de considerat la acest exercițiu școlar următoarele:

a) materialul de întrebuințat,

b) felul scrierii, după direcția liniilor,

c) metodica lui propriu zisă.

Materialul cel mai bun este hârtia. Nu prea lucie, nu prea poroasă, pentru ca mâna să rămâe stăpâna condeiului. Placa nu are ce căuta la Caligrafie. Scrierea pe tablă, adică pe un plan vertical, încă e bună.

Liniatul cel mai bun este cel mai simplu. Ținta noastră e să ne lipsim de dânsul cât mai curând, iar forma și proporțiile liniilor trebuesc să se întipărească în *mintea* copiilor și nu pe *caetul* lor.

Scrierea mare s'a lăsat de-o parte, cea mijlocie și cea mică fiind singurele cu întrebuințare practică. Să nu uităm însă că igieniștii condamnă scrierea prea mică.

Caetele de caligrafie pe care le vom alege, vor fi acele în care literile-model sunt la începutul fiecărei linii. E mai ușor de observat dela stânga la dreapta decât de sus în jos. Asta pentru primele caete. Scrierea profesorului la tablă încă e un model bun.

Scrierea verticală impusă mai deunăzi de igieniști, este pentru moment, tot de igieniști combătută. Chestiunea fiind în discuție, s'o lăsăm în suspensiune deocamdată.

Metodica. — Avem de observat că din punct de vedere psihologic, Caligrafia se reduce la deprinderea ochiului cu câtevà forme și proporții și a mânii cu o exactitate anumită a *câtorva* mișcări. Ea nu-i prin urmare decât un

www.digibuc.ro

complex de mişcări, când símultane, când succesive. Ca atare, cu cât aceste mişcări se vor face mai lin, *mai exact dela început*, cu mai mare viociune, şi cu cât se vor repetà mai des, cu atât ele vor fi de mai mare folos. Elevii vor trebuì să scrie rar şi lin ; nu atunci când cad de osteneală, sau vin dela vreun exerciţiu violent, ca jocul sau gimnastica ; să se scrie puţin, ca să nu ajungă la înţăpenirea degetelor sau la plictiseală ; să repete exerciţiul cât mai des. Un sfert de oră pe zi e tot ce poate fi mai bun ; o jumătate oră la rând e prea mult ; două sau trei lecţii pe săptămână sunt prea puţin.

Ceeace trebue să urmărim în fiecare dată este ca elevii *să nu se grăbească* şi *să aibă mişcările sigure.*

§ 2. *Desemnul.*

Desemnul geometric, întâiul introdus în şcoală, tinde să fie înlocuit de cel după natura. *H. Spencer*, marele filosof, crede chiar că Desemnul cu culori e de utilizat la început, ca unul ce răspunde mai bine unei trebuinţi reale a minţii copilăreşti. Greutatea este că Desemnul după natură ce e o complexitate de gândire şi un spirit de analiză cari nu se potrivesc cu puterile copilului. Sau atunci a trebuì să ne mulţumim cu desemnuri abia aproximative, ca acele ale popoarelor preistorice, cari desemnuri nu pot avea nici o pretenţie la eşercitarea spiritului de observaţiune.

Desemnul după natură fără umbre, cum s'a introdus p in şcoalele noast e şi care s'ar puteà face sintetic, nu se osebeşte mult de cel geometric ; iar de îndată ce introducem diferenţieri de coloraţie, oricare ar fi procedeul special — cu sau fără culori, în pete sau cu vârfuri ascuţite, — greutatea devine simţitoare. Iată explicarea de ce noile înovări în metoda Desemnului se reduc toate la *uşurarea procedeului* în desemnarea umbrelor. Căci nici se mai discută că desemnarea după obiecte reale, corpuri

www.digibuc.ro

în volum, este cu mult superioară copiatului după modele desemnate, după fețe plane, așa cum se făceà mai din vechi vremuri. Ultimile neînțelegeri dintre pedagogi sunt deci dacă copilul va desemna cu sau *fără* umbre și *care* e cel mai simplu procedeu la umbrit.

In chestiunea dacă elevul va face numai desemn liniar sau și cu umbre, nu putem să ne conducem noi dascălii români, decât după program. N'avem de ales.

Desemnul geometric și cel după natură sunt două genuri, având fiecare rostul și menirea lui osebită. Ambele genuri se fac paralel în școalele de toate gradele, deși nu au pretutindeni aceeași însemnătate, și se complectează unul pe altul. Cel geometric este reproducerea unor forme simple, absolut regulate și simetrice, cari pot servi ca elemente componente în podoabele de tot soiul: în înfrumusețări arhitectonice, în desemnele pe stofe, pe covoare, pe mobile, în broderii, bijuterii, etc. Aceste desemne fiind relativ simple frumusețea lor totală e în perfecțiunea și gingășia execuției. De aceia se și fac cu instrumente ca compasul, echerul și celelalte.

O procedare didactică folositoare, pe care o propunem, este ca elevul să reproducă față în față *acelaș model* și cu instrumente și cu mâna liberă. Cea dintâi reproducere îi servește de îmboldire pentru a o perfecționà pe cea de-a doua.

Desemnul geometric desvoltă ochiul, dă mânii exactitate în mișcare, iar minții, o însemnată pregătire artistică. El este o îndeletnicire de căpetenie pentru clasa muncitorilor industriali. Lui îi datorește Franța, după spusa unui distins ministru de instrucție, superioritatea ei industrială.

Desemnul după natură are o înrâurire mai puternică asupra inteligenții. El ne silește să observăm, deci să cunoaștem și să înțelegem așezarea și constituirea obiectelor din natură, ne împinge să căutăm cel mai bun chip de a reda formele așa cum le-am văzut. Desemnul ne cere

www.digibuc.ro

sforţări de gândire, multă activitate proprie, ne dă prilej de cercetare şi de intensive mulţumiri artistice.

Până mai deunăzi Desemnul era o simplă copiare. Astăzi nu admitem în şcoală decât desemnul după natură Cu toate acestea, pentru minţile mai puţin înzestrate, eu cred că ar trebui folosit şi cel de imitaţie. Cu Desemnul după natură nu putem reproduce, fără un studiu îndelungat, decât modele de tot simple. Un peisaj, un cap, un grup, cer oarecare îndemânare de meşter. Şi câtă mângâere înviorătoare n'ar găsi un om în copiarea unui tablou de maistru. Dacă în şcoalele speciale copiatul la desemn nu are ce căutà, în cele de cultură generală, eu cred că el ar trebui să-şi aibă locuşorul lui, alăturea cu desemnul după natură. Dacă unul ne face să gândim exact, celălalt ne mângâie sufletul : rezultatele sunt echivalente ca valoare educa ivă.

Ar fi să deosebim trei forme de desemn : Desemnul geome ric, acel după natură şi acel de imi aţie. Cel dinâiu şi-ar varia modelele după scopul şcoalei : brodării, monograme în şcolile de fete, maşini, etc., în cele technice şi aşa mai departe.

Desemnul după natură ar cuprinde în afară de clasicele figuri geometrice şi reliefuri, reprezintarea oricărui obiect *solitar* şi *neînsufleţit*. Acel de imitaţie, o serie de modele bine gradate ca greutate, interesante şi moralizatoare ca fond.

Din punct de vedere didactic Desemnului i-am deosebi iarăşi trei forme, după facultatea intelectuală pe care o pune mai mult în joc :

a) Desemnul de observaţie sau cu modelul sub ochi;

b) Desemnul din memorie, când reproducerea se reazimă pe o observaţie *anterioară* şi nu merge mână în mână cu dânsa ;

c) Demnul din închipuire, când elevul are a concepe un model dat în alt plan, în altă poziţie sau în alte proporţii, etc.

Dascălului i se cere să alterneze îndestul cu întrebu-

www.digibuc.ro

ințarea acestor trei forme, — după cum va trebui să o facă și cu felurile deosebite mai sus — pentru a întreține pururi viu gustul copiilor. Nu e nevoe, n'ar fi nici bine, ca profesorul să hotărască anumite lecții pe săptămână pentru fiecare formă. Din potrivă. Să le varieze cam la întâmplare. Neprevăzutul are mare farmec pentru copii, și de oarece nu în multe ramuri de învățământ ne îngăduie programul asemenea puternic factor sufletesc, să folosim măcar pe unde putem.

In privința materialului de întrebuințat le desemn am zice iarăși că o variație cât mai mare ar fi un excelent *mijloc didactic. Nu numai că copiii ar lucra cu mai* mult gust, dar ar avea prilej să facă observații proprii interesante și folositoare, dar s'ar și deprinde a se sluji cu spor *de orice.* Nu e oare ridicol din punct de vedere al educației generale, ca omul să nu-și poată fixa o impresie, numai fiindcă nu are la îndemână anumite unelte? Doar el a făurit uneltele și nu acestea l'au făcut pe dânsul! Cridă albă sau neagră, creion, boeli, cerneală, tot ce i cade sub mână, să fie bun.

Deasemenea nu trebuesc deprinși copiii să desemneze *numai* într'un singur plan. Cavaletul este vertical, blocul să-l ție orizontal sau înclinat. Eu o socot ca cel mai excelent exercițiu de ochi și ca o minunată gimnastică a gândirii, această schimbare de plan.

Sala de desemn să aibă, zice-se, lumină din o singură parte, de preferință din stânga și de sus. Această condiție a salei ușurează munca elevului, făcând ca umbrele să se așeze mai și hotărîte pe model. Ca disciplină intelectuală însă, eu aș crede că e mai bine ca din când în când, direcția din care cade lumina să se schimbe.

Caetele de desemn cele mai bune sunt acele fără puncte. Prin clasele a III-a și a IV-a primară elevii trebuesc deprinși să desemneze pe tablă.

www.digibuc.ro

Utilitatea Dseemnului. —Regulele metodice

O tendință nouă este ca Desemnul după natură să devie o a doua scriere, să se facă adică așa lesnicios, în cât el să fixeze impresiunile noastre mai repede decât scrierea. El s'ar reduce în acest caz la schițe, dar ar avea valoare practică.

De vreme ce avem fotografia instantanee la îndămână, e probabil să nu mai fie nevoie de Desemn pentru asemenea slujbe, cu atât mai mult cu cât schițarea cere de multe ori și pricepere și putere de subordonare a impresiunilor, calitate mai rară decât îndemânarea de a vedea întregul și la care calitate nu ajung decât inteligențile în adevăr înzestrate sau măcar îndelung cultivate. Dar atunci ața e mai scumpă decât fața!

Desemnul geometric are o mare valoare în deprinderea unor anumite meserii.

Valoarea cea mare a Desemnului însă este acea educativă. Pe lângă cele arătate în treacăt până acum, vom adăoga că desemnul are darul de a preciza și rectifica multe din cunoștințele noastre, acela de a le fixa cu tărie în minte; el ne exercitează judecata și ne imagazinează forme din care vor izvorî concepții viitoare, el ne pregătește pentru înțelegerea și gustarea artelor. Desemnul ne deprinde încă și cu oarecare modeste calități morale: cu ordinea, curățenia, cu plăcerea de a păstrà, de a nu părădui.

Desemnul stă în legătură cu o sumă de ocupațiuni școlare. El poate fi de ajutor Geometriei și Știinților. Multă vreme a fost sprijinul învățământului intuitiv și al scrisciitului. In Geometrie și Științi Desemnul folosește mult prin aceea că el *simplifică* și *ușurează priceperea*, pe care complexitatea obiectului real o rătăcise; la învățământul intuitiv, din contra, el complică, amplifică, înmulțește greutățile, pe lângă că consumă o vreme prețioasă. Invățătorii cari caută să-și dea seama de rostul fiecărei proce-

www.digibuc.ro

dări, au părăsit cu drept cuvânt moda de a desemnà pe tablă figurile de cari au a se ocupa la scris-citit sau la învățământul intuitiv,

In amănunte, iată cam ce are învățătorul de observat la lecțiunile de desemn :

1) modelul să fie astfel așezat încât elevii să distingă clar toate gradele de umbră, chiar dacă nu fac decât desemn liniar ;

2) ținuta copilului să nu fie defectuoasă ;

3) orice încercare de desemn să fie precedată de intuirea complectă a modelului în toate elementele lui desemnabile (elementele *formei* am zice : părțile constituitive, așezarea lor între ele, așezarea fiecăreia față de întreg, proporția de mărime dintre ele și dintre fiecare și obiectul întreg).

4) In caz când modelul e greu, învățătorul să schițeze pe tablă desemnul, dar să-l șteargă *imediat* ce elevii încep a lucra ;

5) maistrul să observe copiii *când lucrează* pentru a-i feri de erori prea grosolane ;

6) el nu îndreaptă nimic, ci ajută pe copii să-și îndrepte singuri erorile ;

7) corectarea se face chiar *atunci* când greșala a fost făptuită ;

8) desemnul copiilor să fie puțin, dar bun ;

9) modelele să fie gradate ca greutate de execuție și îndestul de variate ;

10) desemnul să se facă simultan.

Simultaneitatea e o cerință nouă și nu tocmai recomandabilă. Nu din pricina deosebirii de aptitudini, cum susțin maiștrii respectivi, — deosebiri mai palpabile se întâlnesc la disciplinele abstracte — ci din pricină că încordează prea mult atenția și cere o *repeziciune* de gândire care istovește. Ar fi să păstrăm simultaneitatea la Desemnul după natură, unde intuirea modelului făcându-se cu profesorul, nu s'ar puteà repetà pentru fiecare elev în parte, dar s'o părăsim la desemnul cel geometric și ce de imitație.

www.digibuc.ro

§ 5. *Muzica,*

Muzica poate fi vocală și instrumentală. Cea dintâiu are o valoare educativă cu mult mai mare decât cea de-a doua. Ea formează urechea și mai bine și mai ușor decât cea instrumentală. Față de pianu, orgă și armonium, ea e de preferat, căci cerând o reproducere imediată cu unicele mijloace ale elevului, provoacă o încordare de observație și de atenție cu mult mai mare. Față de vioară și flaut, iarăși e superioară, căci fiind o reproducere mai firească a celor auzite, este-ca atare mult mai lesnicioasă.

Șrim că muzica vocală poate desvolta plămânii când se face în condițiuni igienice.

Dezvoltarea urechii nu are valoare, după cum se crede adeseori, numai pentru cei ce au a se specializa în Muzică. Ea este o complectare necesară educațiunei generale, este o condiție de căpetenie în învățarea limbilor bunăoară. Eu sunt convinsă că femeile învață mai ușor de at barbatii limbile străine, grație cul urii lor muzi ale. Această fi ța a simțului, prin posibilitatea ce de-o dă de a percepe nu nț le în intonație, ne ajută mult la pricepere și d cì la îmbogățirea minții. Cine nu știe că la o bucată bine cetită, ideile pare că se luminează de odată în minte.

Urechea este singurul organ care poate disputa ochiului stăpânirea minții. Nu vorbim de tipurile auditive la cari tot ce-i gândire e sunet, ci de cele obișnuite și normale. In adevăr, cele mai multe impresii din lumea din afară, după ochiu, ni le dă urechea. Și dacă nu sunt de multe categorii aceste impresii, ele sunt în schimb foarte distinct și clar nuanțate. In afară de aceasta, Muzi a are o întreagă literatură cu care ne poate oferi senine orizonturi de gândire și prilej de distracții alese.

Dacă Muzica contribue cu mai puțin decât alte îndeletniciri la educația fizică și cea intelectuală, e neîntrecută în acea a sentimentelor. In adevăr nu există mijloc mai

www.digibuc.ro

puternic decât muzica pentru a deştepta sentimente. De aci întrebuinţarea ei de câte ori urmărim o emoţie: la războiu, la înmormântări, la petreceri, la solemnităţi.

Spre lauda Muzicei mai putem zice că nici când ea nu s'a făcut vinovată de vreo faptă rea. Prin însuşirea ei de a sta pururi pe înălţimi şi a nu puteà preciza prea mult, ea rămâne cea mai morală dintre arte, cea mai senină şi mai neîntinată dintre îndeletnicirile omeneşti. Nici o sugestie pătimaşă, nici o îmboldire vătămătoare.

Muzica poate deştepta multe sentimente. Vom alege pentru şcoală acele genuri muzicale cari exprimă sentimentele ce trebuesc cultivate: muzica religioasă, patriotică şi cântece cari să înveselească viaţa copilului. Să căutăm rugăciuni scurte şi cât mai puţin monotone, cântece copilăreşti cât mai vesele, mai sprintene şi mai vioaie. Pentru desvoltarea copiilor, veselia e un tonic mai bun decât vinul de chină. Melodii jalnice nu au ce căuta în şcoala primară.

Programul prescrie să se cânte cu mai multe voci şi în şcolile începătoare. Eu cred că această dispoziţie e greşită, ea deprinde urechea cu tonalităţi aproximative. Unisonul curat şi limpede e o şcoală cu mult mai bună. Corul trebue lăsat şcolilor secundare, şi încă celor mai înalte, de n'ar fi decât pentru a servi copiilor de atracţiune în viitor şi de variaţie în materie de învăţământ. Mai mult. Cu coruri nu poţi îndestul controla capacitatea muzicală a învăţătorului. Tonurile false se pun tot deauna pe seama ansambului, pe când ele pot fi în realitate pricinuite de lipsa de stricteţă a dascălului, fie căi el n'aude bine, fie că nu-şi dă osteneala să îndrepte greile copiilor.

Ce instrument să întrebuinţeze învăţătorul? Dispoziţia ca normaliştii să înveţe vioara pentru a se servi de ea, mi se pare o anomalie. Vioara cere *mare acuitate de auz şi un foarte îndelungat timp de studiu.* Ei bine, dacă normalistul are auzul bun, el va puteà conduce copiii şi fără vioară

www.digibuc.ro

iar dacă nu-l are, nici un timp nu va fi mai rău întrebuinţat de dânsul, decât acel jertfit violinei. Ca să dea tonuri curate, vioara cere vreme multă chiar celor bine înzestraţ de natură ! Să nu ne înşelăm luând de exemplu pe lăutari Ei au urechea fină ca *moştenire* şi apoi scârţiitul celor cari nu muncesc serios, nu merită să-l dăm de model !

Nu putem vorbi de clavir sau de armonium, deşi ele sunt cele mai bune susţinătoare ale glasului, mai ales când e vorba de cor. Ar fi o nesocotinţă asemenea luxuri în şcoala primară.

Mijlocul didactic cel mai bun este auzul profesorului iar ca un călăuz ajutător, diapazonul.

Învăţătorul nu are nevoe de glas. Dacă are ureche bună şi ştie ce să facă, poate preda cântecul minunat de bine fără să cânte el. Are nevoe de o cultură muzicală însă, pe care, dacă vocea nu i-o îngădue, el va trebui s'o *găsească în muzica instrumentală*. Nu în vioară însă, ci în piano sau în armonium. Aceste instrumente le cred eu absolut trebuitoare pentru şcoalele normale pentru *educaţia urechei* celor ce nu pot cânta.

Iată cum procedează dascălul care nu are glas. Eu am încercat lucrul de nenumărate ori şi am izbutit totdeauna. Cânţi elevilor melodia într'un fel de recitativ, punând bine în relief intervalele şi ritmul, Copiii, cari au ureche, prind melodia mai uşor decât după vioară. Îi călăuzeşti pe aceştia să ia nota justă, cerându-le să sue sau să coboare, până când intră exact în ton ; aceştia servesc apo de model. O repet însă, profesorul trebue să aibă ureche.

Metodica. — Am arătat ce bucăţi sunt de ales ca cuprins. Aceste bucăţi să fie uşoare şi simple ca intonaţie şi frazare, să nu cuprindă intervale prea mari sau neobişnuite şi stranii, nici note prea înalte sau prea joase şi în fine să aibă un ritm bine pronunţat.

Copilul trebue să respire în mod firesc, dacă voim ca cântecul să fie o gimnastică a plămânilor ; de aci necesitatea pauzelor dese şi prin urmare şi a frazelor muzicale scurte, Cu elevii începători va trebui chiar să accen-

www.digibuc.ro

tuăm puţin lungimea pauzelor precum şi caracteristica ritmului. Ca orice simţ la începutul desvoltării lui, auzul nu-i încă destul de sensibil. Cu timpul ne apropiem din ce în ce de perfecta exactitate a pauzelor, precum şi de ritmul mai rotund, mai puţin colţurat.

Metoda Muzicei este, — pentru a întrebuinţà o expresie veche — cea arătătoare. Maistrul cântă ca model, cântă rar şi scoţând în relief *trecerea* dela un ton la altul. După ce a cântat bucata întreagă, o cântă pe strofe sau chiar pe fraze muzicale şi cere să i se reproducă *individual* fiecare unitate metodică de către elevii buni. La orice reşeală profesorul repetă încă odată bucata exact, *dela punctul unde s'a făcut eroa ea şi nu dela capăt*. E vorba de o senzaţie greşită şi nu de asociaţia sunetelor. Numai aşa deprindem elevii cu justeţa senzaţiei şi cu justeţa de gândire. Când elevii ştiu melodia, pot cânta mai mulţi sau chiar toţi odată. Este o eroare neertată ca elevii să cânte împreună înainte de a şti *fiecare* exact bucata. Cum să cerem să reproducă copilul ceeace nu a auzit bîne? Il silim noi înşine să încurce pe ceilalţi şi să-şi mintă sie-şi.

Tot aşa nechibzuită e dispoziţia ca profesorul să cânte cu copiii în aceleaşi condiţii, „la-te după mine" auzi spunând chiar maiştri din cei ce pretenţii. La desemn şi la orice ocupaţie profesorul caută ca copilul mai întâi *să vadă, să înţăleagă*, cu alte cuvinte *să-şi asimileze* fondul şi apoi să-l reproducă. Numai la cântec îi cerem să reproducă înainte de a fi *observat* deplin! Copilul nu foloseşte nimic, dimpotrivă, dascălul nu distinge exactitatea de intonaţie, iar elevii care ascultă nu aud decât sunete aproximative, dacă nu chiar deplin falşe. Aceasta se cheamă scoală de auz!

O altă eroare este să lăsăm să cânte şi pe cei ce n'au ureche, sub cuvânt ca să se deprindă. Ce pot aceştia auzi? Glasul lor falş alăturea de glasul celorlalţi, adică o suprapunere de tonuri, cari numai împreună nu pot sta. Dar nu se ţine seamă de procesul psihologic corespunzător; un sunet auzit e o singură sensaţie auditivă; un su-

www.digibuc.ro

net reprodus este o asociaţie de două sensaţii, una auditivă, una musculară, împreunate cu o serie de mişcări ale urechei şi ale laringelui. Cu cât intră mai multe elemente compotente într'o asociaţie, cu atât e mai greu ca ea să dispară vreodată din cunoştiinţă, adică să se uite, sau să se desfacă ; iar o serie de exerciţii musculare, când se repetă, devin o deprindere organică. Aşa în cât punându-i să cânte pe copiii fără auz, îi condamnăm să nu-l mai capete nici odată ! Toţi ştim ce mare însemnătate are pentru clavir o digitaţiune bună dela început. Cu glasul să nu fie acelaş lucru, când e vorba tot de mişcări?

Maistrul de muzică să-şi aleagă dar dela început pe elevii cari au ureche bună şi numai cu ei să cânte. Cei fără de auz să tacă şi să asculte ! Din când în când profesorul îi cercetează şi pe aceştia, să vadă dacă sunt sau nu în progres. In cazul întâiu îi ia la cântec, în al doilea le dă tot mai multe ocazii să audă *mult* şi *bun*.

Cuvintele din orice cântec se memorizează înaintea melodiei şi numai din auz. Scrierea versurilor pe tablă o cred eu o greşeală psihologică. Copiii cari au asociat ideile cu forma lor scrisă, întâmpină mare greutate la cântec, când trebue să desfacă totul şi să stabil ască o nouă asociaţie, de astădată numai între sensaţii auditive.

Simţul auzului se desvoltă şi pe altă cale decât muzica. O vorbă clară, o dicţiune bine rotunzită, o intonaţie melodioasă a frazei, o accentuare potrivită a pauzelor, fie în citire, fie în vorbă, sunt de o valoare nepreţuită şi pentru afinarea urechei. Noi credem că lipsa de talent muzical în rasa saxonă se datoreşte limbii engleze, acestei limbi cu sinuozităţi întunecate şi tonalităţi umbrite şi cu debitul lipsit de cadenţă şi de ritm. Această caracteristică nu este, după părerea mea, o inferioritate, este însă desigur o particularitate distinctivă însemnată.

Muzica vocală reclamă oarecari condiţiuni igienice :

a) sala să fie bine aerată ;

b) elevii să nu cânte în aer liber pe frig şi pe umezeală ;

www.digibuc.ro

c) la o lecţie de o oră, elevii să nu stea toată vremea în picioare ;

d) elevii să nu cânte îndată după ce au alergat.

La lecţii de cântec mai avem de observat ca copiii să nu ţipe, să nu câ ntè pe nas, sau din gât, etc.

Teoria Muzicei, adică scrierea şi cítirea ei, lipseşte cu drept cuvânt din şcoala primară. Dar atunci când se face, ar trebui să se predeà după o metodă în totul analoagă cu cea a scris-cititului. Aşa cum o tac obişnuit maiştrii noştri de muzică, absolut sintetic, ea rămâne numai o abstracţie respingătoare.

§ 4. Gimnastica.

Pentru educaţia fizică avem mai multe mijloace. Cel mai economicos este Gimnastica. Aceasta cuprinde o serie de miş ări simple, cari se îmbină câte două sau mai multe, pentru a pune în activitate, fie simultan, fie succesiv toţi muşchii corpului nostru. Ceeace o mai caracterizează, faţă de celelal e mijloace, este simplicitatea fiecărei miş ări în parte, izolarea *cam artificiată* a mişcărilor între ele şi sistematizarea lor puţin firească.

Din aceste însuşiri rezultă că Gimnastica, folositoare desigur în multe cazuri, nu poate conveni ca hrană natur la or'cărei constituţiuni. Mult mai firesc joc al muşchilor sunt sporturile şi Lucrul manual. Sporturile cer însă bani, timp, sau amândouă, şi nu pot conveni decât c laselor bogate. Din Lucrul manual multe îndeletniciri s'ar putea folosi ca exerciţiu fizic.

Sunt în zilele noastre două sisteme de Gimnastică în vigoare : cel german, mai vechiu, şi cel suedez. Sistemele acestea se deosebesc atât în privinţa mişcărilor *alese*, cât mai cu seama în privinţa felului de execuţie. Sistemul întâiu cuprinde multe mişcări căutate, necbişnuite, cari se grupează în atitundini câte odată... cam prea soldăţeşti şi cari se execută repede, cu tărie şi viociune. Al doilea sistem cuprinde *numai* mişcări firesti, obişnuite în acti-

www.digibuc.ro

vi a ea zilnică și carî sunt mai mult un joc de atitudini și se execută lin, rotund și fără nici o sforțare. Sistemul german, generalizat pe continent, tinde să fie înlocuit cu cel suedez. Jocurile copilărești, cu mișcări imitative, pe cari am căutat să le introducem noi în școala de aplicație a școalei normale, sunt în sensul Gimnasticei suedeze.

Dacă sistemul german desvoltă mușchii mai repede, celalt convine mai bine oricărui temperament.

Gimnastica prevăzută în programul nostru cuprinde ca fond două serii de mișcări :

a) *de întărire — individuale,*

b) *de ordine sau evoluție — colective.*

Din punct de vedere al mijloacelor speciale Gimnastica poate fi :

1) *fără aparate.*

2) *cu aparate.*

Mișcările individuale au menirea să desvolte corpul. Maiștrii de Gimnastică, în Germania, Italia și Austria, sunt ținuți să măsoare fiecărui elev lărgimea pieptului, a brațului, etc. la intrarea lui în școală ca și după timpuri date, spre a constata pas cu pas progresul în volum, Aceste măsurători servesc și pentru controlarea maiștrilor respectivi.

Din punct de vedere școlar, mișcările gimnastice se folosesc în două feluri : ca lecțiuni speciale când trebuesc făcute pe baza antrenării, în săli speciale și cu o durată de $^1/_2$—1 oră, și ca exercițiu recreativ între două lecțiuni obositoare.

Pentru ca Gimnastica să sporească în adevăr buna stare a elevilor, trebuește făcută cu plăcere. De aci nevoea de a combina exercițiile cu cântec, cu danț și mai ales de-a le varia mult.

Orice mișcare trebue să înceteze înainte de-a fi ajuns copilul la osteneală. Gimnastica nu trebue să expue copiii la răceală sau la primejdii, de unde nevoea unor instalațiuni speciale, și a unei temperaturi anumite în localul unde ea se face.

www.digibuc.ro

Aparatele cele mai bune sunt cele mai simple. Congresul de higienă școlară din 1904 a redus simțitor și numărul lor.

Exercițiile de evoluție sunt cele mai plăcute pentru copii. Ele pot servi ca mijloc de întărirea atenției, a spiritului de disciplină și până la un punct a sentimentului de solidaritate. Asemenea exerciții nu trebue însă să degenereze în reprezentații teatrale și să nu dea mai ales prilej la gânduri nepotrivite cu vârsta copiilor. Gimnastica făcută de fete cu băeți împreună, întru cât învățământul mixt nu s'a generalizat la noi, este uń joc nesocotit și primejdios.

Pentru școalele de fete trebuesc încurajate jocurile imitative cu cântec. S'a făcut un mic început în școala noastră, să sperăm că pornirea nu se va opri aci. Aceste jocuri sunt mai complexe, pun în lucrare simultan toate puterile copilului, inteligență, fizic și simțuri, de aceea deșteaptă și o mare plăcere. Ele sunt în fine un exercițiu care ajută cultura muzicală, întărind simțul ritmului.

Ca metodică, pe lângă cele spuse în treacăt până acum, avem de adăogit următoarele :

1) Mișcările să fie variate.

2) Ele să fie făcute cu drag și cu ușurință. Numai astfel pot da copilului o ținută naturală și mișcări ușoare.

3) Exercițiile să se facă în tact, nu numai în vederea simultaneității și deci a economiei de timp, ci și în scopul de-a folosi ca exercițiu de disciplină, și mai ales pentru a da mișcărilor un factor de mare însemnătate estetică și fiziologică, — ritmul.

4) Învățătorul să ție seamă de deosebirile individuale. Copiii anemici și slabi nu pot fi supuși la aceleași exerciții ca și cei vânjoși și sdraveni. Sunt cazuri când ei trebuesc scutiți cu totul.

5) Gradația exercițiilor de gimnastică, ținând seamă de vârsta și starea sănătății, va fi aceasta :

a) jocuri,

b) exerciții individuale,

www.digibuc.ro

c) exerciţii de evoluţie,

d) exerciţii la aparate.

Cu elevii mai în vârstă exerciţiile acestea vor alterna cât mai mult.

6) Învăţătorul arată mişcarea, descompunând-o şi numărând elementele ei. Apoi comandă şi elevii reproduc. Procedarea de a sili copiii să arate cu cuvinte ceeace au de făcut, mi se pare de prisos, ba chiar greşită. Ea face iă intervie inteligenţa acolo *unde nu e nevoe de dânsa.* Dacă smitaţia singură ne poate da acelaş rezultat, e de prisos să cheltuim şi capital mintal, atât de trebuitor aiurea.

§ 5. *Lucrul de mână.*

Această dexteritate, cea mai respectabilă ocupaţie şcolară ca vechime, cuprinde după programul nostru în vigoare următoarele *patru feluri* de lucrări :

a) cusuturi (dela cea mai simplă, însăilatul, până la tighel şi punctele de podoabă trebuitoare albiturilor) ;

b) împletituri cu andrele şi croşet ;

c) exerciţii pregătitoare de brodărie (canava, feston şi altele) ;

d) câteva confecţiuni, *teorie, croeală* şi *realizare.*

Pentru unele din confecţiuni precum sunt prostirile, feţele de pernă şi de masă, teoria rămâne de prisos cât timp vom păstrà obiceiul să ne facem plapomele, pernele şi masa, înainte de a ne gândi la feţele lor... Pentru celelalte, teoria e nepotrivită cu vârsta copiilor de şcoală primară. Dovadă avem absolventele şcoalelor profesionale inferioare, cari de zeci de ani continuă a croi tot aşa de prost ca şi femeile cari n'au învăţat teoria. Şcoala primară şi-ar atinge menirea atunci când absolventele ei ar şti bine *coase* şi *împleti.*

De oarece asupra Lucrului de mână s'a stăruit mai mult în altă parte [1]), vom trece repede aici asupra lui.

---

[1]) Vezi „*Şcolare*“ de *A Conta-Kernbah.*

www.digibuc.ro

Iată amănuntele de adăogat :

1. Lucrul de mână este un exerciţiu mai mult muscular şi ca atare are nevoe să se repete des şi să nu se prelungească prea mult. El poate da degetelor o înţepeneală particulară, foarte dăunătoare altor îndeletniciri şcolare. Institutoarele să nu meargă cu zelul până în a cere elevelor să lucreze acasă câte 1—2 ore pe zi.

2. Obiectele de lucru să stea la institutoare, ca copiii să nu poată fi ispitit a cere ajutor străin.

3. Exerciţiile de lucru pot să alterneze : după 4—5 lecţii de cusuturi să urmeze alte 4—5 de împletit. Şi tot cam neprevăzut să se facă schimbul. Schimbarea de activitate e o mare plăcere pentru copii şi mai este încă şi un prilej de observaţii şi comparaţii ingenioase.

4. Să nu încurajăm copiii să lucreze *iute*. Pe lângă că ar pierde prin aceasta putinţă de a se perfecţiona, dar capătă şi deprinderea muncei *înfrigurate*, care muncă nu numai că rămâne de proastă calitate, dar e şi peste seamă de istovitoare. Iată de ce simultanietatea la lucrul manual poate fi, după mine, o procedare primejdioasă.

5. Croşetarea se face în vederea educaţiunei ochiului. Ea trebue făcută în fiecare an. Tot aşa să procedăm cu canavaua şi festonul.

Împletiturile şi confecţiunile trebuiesc realizate în mai multe exemplare, ceeace e foarte greu când obiectele au mărimea lor adevărată.

6. La ţară să nu se stingherească cusutul în folosul brodăriilor naţionale. Dacă păstrarea modelelor vechi are mare însemnătate pentru arta noastră românească, igiena este o cerinţă mult mai imperioasă !

7. Pentru lucrul de mână ar trebui să se rezerve în fiecare clasă câte o oră pe zi. El este o îndeletnicire care nu oboseşte, de îndată ce o extragem dela pedantismul simultaneizărei şi are încă un imens rol în îmbunătăţirea stării *sociale* şi *igienice* a populaţiunei noastre.

www.digibuc.ro

Pregătirea dascălului

Avântul cultural ca și ridicarea materială și morală a societății stau cu osebire în mâna dascălului. Misiunea acestuia, frumoasă și încărcată de răspundere, cere pregătire temeinică și daruri firești rare și prețioase. Pregătirea teoretică a profesorului constă în pătrunderea deplină a chestiunilor de educație, în acumularea unui material pshiologic bogat și sistematic orânduit și în credința nestrămutată într'un ideal moral si realizabil. Pregătirea practică profesională, va consta din fineță de analiză, pătrundere psihologică, din o formă naturală simplă, curgătoare și veșnic reînoită. Nici într'un caz nu poate fi vorba de adoptarea unui anumit calup de gândire, a unui tipic de predare, fie acesta chiar modelul cel mai desăvârșit. Normalistul și'n perioada lui de desvoltare, trebue să lucreze cu propriele-i mijloace, după cum va face-o atunci când nu va mai avea mintea profesorului drept călăuză. Căci ceia ce i se cere este, nu să copieze pe dascăl ci să creeze suflete, iar pentru această operă el trebue să dea *ce are mai bun și cât poate mai mult* dintr'al său propriu. Cultură, istețime, dărnicie în muncă, bună voință, cu acestea se formează normalistul și nu cu tipicuri învățate pe derost, nu cu modelele revistelor pedagogice.

Intre darurile firești cerute unui dascăl vom numi căldura sufletească comunicativă, simpatia, mila, îngăduirea pentru cei slabi și dezarmați, statornicia în dispoziția sufletească zilnică, agerime și pătrundere, iar mai presus de toate putința de a-și idealiza meseria lui spinoasă. Aci stă adevăratul resort al puterii lui de sugestie.

Să presimți idealul către care merge omenirea, să grăbești pasul propășirei, să statornicești în forme sufletești neperitoare achiziținile unor înrâuriri vremelnice — iată cea mai grea slujbă în folosul societății, iată munca sortită învățătorului!

www.digibuc.ro

LOGICĂ ŞI PSIHOLOGIE

SCHIŢA UNUI MANUAL DE ŞCOALĂ

www.digibuc.ro

LOGICA

Cum se raţionează obişnuit. Exemple din literatura populară (glume, amăgeli, convingeri *intenţionat* greşite) din viaţa zilnică (superstiţii sau alte explicări eronate) din cercetările de laborator. De pus în paralelă aceste trei categorii de exemple şi de scos în relief diferitele forme ale raţionamentului (analogie, deducţie, inducţie). Procesul mintal special fiecăreia. Raţionamentele trunchiate se complectează, acele complexe se descompun şi se reduc la forma simplă şi astfel se ajunge la *formulele tipice* ale raţiona,entului (la silogism, la analogie, la raţionamentul inductiv) şi la reprezentarea lor schematică.

$a < p$
$b < p$
$c < p$
$d < p$
etc.
$S\ (a+b+c\ \text{etc.}) < p$

$m < p$
$s < m$
$s < p$
etc.

a seamănă cu a'
b „ „ b'
c „ „ c'
etc.
deci c va semăna cu c'
sau chiar
$c < c'$

Caracterizarea provizorie a raţionamentului. Punctul de sprijin al unui raţionament şi ţinta urmărită de dânsul. Credinţa şi convingerea dobândite prin intuiţie şi pe cale sentimentală. Controlul adevărurilor intuitive. Subiectivitatea convingerei pe cale sentimentală. Argumentarea. Garanţia adevărurilor deduse stă în respectarea legilor

www.digibuc.ro

raţionamentului, deci necesitatea cunoaşterei lor. Obiectul Logicei.

Raţionamentul deductiv cel întâiu cunoscut. Forma tipică a silogismului. Desfacerea lui în judecăţi, a acestora în noţiuni. Obiectul Logicei formale, în opoziţie cu acel al Metodologiei (acesta determinat provizoriu).

Logica formală

Noţiunea în opoziţie cu reprezentarea. Geneza ei. Modificările ce le sufere în cursul vremurilor.

1. *Noţiunea considerată individual.* Sferă şi conţinut. Cuvântul ca reprezentant al noţiunei. Deosebirea între noţiune şi reprezentare în ce priveşte exprimarea limbistică. Deosebirea între stilul ştiinţific şi cel literar.

Noţiuni concrete, abstracte şi noţiuni raport. Clasificarea cuvintelor din punct de vedere al noţiunei exprimate şi motivarea psihologică a schimbărilor morfologice pe cari le sufăr vorbele aşa zise *variabile* precum şi acea a neschimbărei celor numite *invariabile.*

2. *Noţiunea considerată în raporturile ei cu o alta.* Raporturile de concordanţă şi opoziţie (contradicţie şi contrarietate). Raporturile de identitate, de ordinare, de încrucişare şi exclusivitate. Procesul de determinare în precizarea şi ţărmurirea gândirei, pentru clasificarea unui şir de noţiuni.

1. *Judecata considerată individual.* Propoziţiune. Subiect, predicat, legătura dintre ele. Părţile secundare ale propoziţiunei şi rolul lor logic. Judecăţi afirmative şi negative, universale şi particulare, categorice şi ipotetice. Judecăţi simple şi complexe. Judecăţi analitice şi sintetice. Raporturile între sfera subiectului şi acea a predicatului la fiecare dintre cele patru judecăţi categorice. Lămurirea acestor raporturi cu exemple şi cât mai puţin cu demonstraţii grafice. Inversiunea judecăţilor. Multe exerciţii privitoare la *conversio simplex* şi *per accidens*, la *contrapositio simplex* şi *per accidens*, — toate cu exemple.

www.digibuc.ro

2. *Judecata considerată față de altă judecată.* judecăți cu *ambii* termeni comuni, judecăți cu câte *un* termen comun : inferențe sau sliogisme improprii, silogisme propriu zise. Constatarea și numirea raporturilor posibile între judecăți cu același cuprins (aceeași materie).

1. *Silogismul.* Terminologia și formulele lui. Raportul dintre conținutul și sfera celor trei noțiuni componente. Silogismul propriu față de cel impropriu. Legile generale ale silogismului. Forme prescurtate. Silogisme ipotetice. Dilema. Polisilogismul și forma lui prescurtată.

2. *Raționamentul inductiv* și *raționamentul prin analogie.* ca unități de gândire distincte. Formularea celui dintâi. Legile lui speciale. Raționament în genere.

Metodologie.

Nașterea și construirea unei științi, propășirea ei continuă : *a*) observațiuni întâmplătoare, sistematizări provizorii ; *b*) observațiuni intenționate și experiențe, sistematizări mai consolidate și cari pot justifica apariția unei teorii generale explicative. Cercetarea știinților cunoscute de către elevi. făcută din punct de vedere al obiectului al procedărilor de investigare și al sistematizărei la cari dânsele au ajuns,

1. *Operațiuni de sistemțizare: descrierea, clasificarea definițiunea. diviziunea.* Sprijinul reciproc ce-și dau aceste patru lucrări în organizarea unei științi.

2. *Operațiuni euristice* (*de cercetare*).

a) **Demonstrație** sau **deducție**. Axiomă, teoremă, corolar, problemă. Demonstrație directă și indirectă. Sofism. *b*) **Analogie**. *c*) **Inducție**, cu care aflăm raportul de cauzalitate dintre fenomene. Punctul de plecare al inducției (observație), mijlocul de control (experiență), mersul e special de gândire (generalizare). Orice experiență necesitează o *ipoteză.* Caracteristica ipotezei ca formă de gândire (generalizare și determinare). In ce condițiuni devine

www.digibuc.ro

ea o *teorie. Analiza şi sinteza* ca forme generale ale activităţei mintale. Analiza fenomenelor complexe spre a determina cauza şi efectul. Metodele de cercetare amănunţită: *a*) *metoda concordanţelor*; *b*) *metoda diferenţelor*; *c*) *acea a variaţiunilor concomitante*; *d*) *metoda restanţelor.*

Scopul urmărit de cercetarea uneltelor de muncă intelectuală fiind în primul loc familiarizarea elevilor cu manipularea diferitelor procedeuri de gândire în însă-şi funcţiunea lor producătoare, explicarea acestor operaţiuni de cernere subtilă în aflarea adevărului, se face cu ajutorul istoriei diferitelor invenţiuni şi cu expunerea procedeurilor folosite de ştiinţi în căutarea şi stabilirea adevărurilor lor fundamentale [1]).

Clasificarea ştiinţilor din punctul de vedere al mijloacelor de investigare. Cercetarea celor cu procedeuri tipice.

Metodă şi Metodologie. Logica ca ştiinţă de control a tuturor celorlalte. Importanţa ei. Fixarea definitivă a obiectului ei.

PSIHOLOGIE.

Schiţarea sistemului nervos în seria animală. Paralelismul dintre complexitatea manifestărilor de viaţă şi desvoltarea treptată a acestui sistem în seria animală şi la om. Complexitatea sufletească în funcţiune de volumul şi greutatea creerului, de bogăţia şi fineţa substanţei cerebrale. Anatomia şi fiziologia sistemului cerebro-spinal. Mişcări *reflexe*, mişcări *conştiente.* Trepte în trecerea de la inconştient la conştient, *mai ales* în evoluţia individului. Obiectul Psihologiei: *lumea conştiinţei.*

CAP. I.

A

Percepţia în paralelă cu senzaţia şi cu reprezentarea. Caracterizarea ei (cel mai simplu fenomen de conştiinţă, *cel dintâiu* fenomen precis de conştiinţă). Varietatea per-

[1]) Vezi „*Şcolare*“ de *A. Conta-Kernbach.*

www.digibuc.ro

cepţiilor în privinţa complexităţei. Descompunerea ei în sensaţii. *Wundt*, elementele şi însuşirile sensaţiei. Clasificarea lor. Studiarea celor 3 clase de sensaţii superioare. Experimente uşoare pentru deosebirea unor limite (*maxima şi minima*) speciale fiecărei categorii ca şi pentru determinarea raportului cantitativ şi calitativ dintre senzaţie şi excitaţie. Legea lui Weber modificată de Fechner.

Date asupra variaţiunilor de sensibilitate. Simţurile superioare la animale, la sălbateci, la oamenii culţi, la copii; variaţiunea lor după temperatură, etc., etc. Ca încheere *relativitatea sensaţiunilor* şi factorii principali cari o determină.

Experienţe uşoare pentru determinarea sensibilităţei individuale şi în special pentru cunoaşterea puterei senzoriale a fiecărui elev: *cât* aude şi *ce* aude mai bine; *cât* vede şi *ce* vede mai clar; *până unde* merge fineţa tactului şi acea a simţului muscular; *ce* agerime au mirosul şi gustul (Meumann, etc.), Cu aceste experimente ajutăm pe copii *să se cunoască* şi-i silim să constate într'un chip neîndoelnic superioritatea sensorială a *altora* — lucru pe care se sprijină adesea acea intelectuală sau morală — şi să'şi explice cu acest material palpabil distincţiunea sufletească pe care altfel ei nu o pot bănui[1]).

Percepţia e sinteza sensaţiilor, *e întâia sinteză conştientă* Tipurile. Analiza câtorva scriitori români pentru a exemplifica existenţa şi diversitatea acestor tipuri perceptive şi pentru a dovedi însemnătatea coloritului sensorial în constituirea unui talent artistic (Alexandri, Eminescu, Coşbuc). Experimente asupra elevilor pentru a le ajuta să'şi cunoască felul special de oglindire mintală, tipul mentalităţei şi deci mijloacele proprii de îmbogăţire intelectuală.

Raportul dintre simţurile superioare şi inteligenţă. Partea moşenirei şi acea a culturei în talentul artistic.

Percepţia ca activitate intelectuală. Însemnătatea ei pentru complexul sufletesc al individului. Analiza unor scriitori români din punctul de vedere al raportului dintre materialul senzorial şi acel abstract (Odobescu, Maiorescu.

1) Vezi „*Şcolare*“ de A. Conta Kernbach.

www.digibuc.ro

Eminescu, Conta). Deosebirea între tipul perceptiv și cel intelectual. Localizarea percepției, construcție psihică.

B

Însușirea sensațiunei de a se reproduce. Experimente pentru a deosebi puterea brută de reproducere, apoi conlucrarea altor factori decât plasticitatea (Ebbinghaus) Puterea de reproducere în funcțiune de plasticitatea creerului și de finețea fiecărui simț. Puterea de reproducere în funcțiune de starea organică generală în momentul primirei ca și în acel al reproducerei. Puterea de reproducere în funcțiune de factori psihologici (*repețire, atenție, plăcere, asociație de idei*). Repețirea și legile ei. Observații asupra variațiunilor amintirei și deci asupra culturei memoriei. Cele trei stadii ale fenomenului de memorie. Legile speciale ale *păstrărei*, ale *reproducerei*, ale *recunoașterei* sau localizărei în memorie. Tipurile memoriei. Experimente pentru a da fiecărui elev mecanismul memoriei și modalitatea specială după care poate el memoriza mai lesne (Ebbinghaus, Meumann).

Memoria în genere. Legea degenerărei ei. Insemnătatea ei pentru cultura intelectuală, dar mai ales pentru cristalizarea unei individualități morale.

C

Analiza câtorva autori români pentru a deosebi cele două directive ale inteligenței omenești: gândirea în icoane, gândirea abstractă sau în scheme. *Reprezentarea* și *noțiunea. Formarea noțiunei.*

Generalizarea și abstracția ca procese intelectuale inconștiente și ca operațiuni conștiente.

D

Imaginea (*icoana*) *în opoziție cu noțiunea și cu reprezentărea.*

www.digibuc.ro

Imaginaţia ca reproducere în icoane în opoziţie cu memoria, Două înfăţişări ale imaginaţiei: *reproductivă* şi *determinativă.*

E

Judecata şi raţionamentul ca stări de conştiinţă şi ca activităţi intelectuale distincte. Chintesenţiarea gândirei în raţionamente, faţă de belşugul sensorial din care au rezultat acestea.

Real şi fictiv, adevăr şi eroare, observaţiune şi inchipuire. Determinarea *empirică* a condiţiunilor în care iau naştere.

Apercepţia. Deosebirea ei de percepţie.

F

Combinări sau creaţiuni.

1. Sinteze mai simple şi adesea inconştient făurite: icoane, grupări de forme şi colori, planuri de viitor, inventţiuni uşoare, ipoteze, rezuitând din observaţiuni superficiale, etc. de carecterizat toate ca produse similare. — Diferenţiarea lor de materialul perceput şi păstrat de memorie, (Preponderenţa elementului activ).

2. Sinteze mai complexe: planuri de organizare, inventţiuni cari presupun meditare, lucrări artistice, teorii ştiinţifice.

3. Sinteze foarte complexe; planuri de războiu sau diplomatice, opere literare de o concepţie neobişnuit de înaltă, teorii ştiinţifice, sisteme filosofice. Bogăţia materialului, *organizare lui.* **Creaţiunea**, Deosebirea între producţiunile originale şi operele de vulgarizare. Infăţişările mai obişnuite după materialul psihic predomnitor. Talent şi geniu.

Imaginaţia combinativă în raport cu celelalte activităţi intelectuale (percepţia, judecata, memoria, etc.). Şcoalele clasică, romantică, realistă şi simbolistă în artă şi

www.digibuc.ro

literatură, Procesul psihologic corespunzător acestei evoluțiuni.

Mersul general al minții în procesul creațiunei : *analiza și sinteza.* Aspecte variate ale inteligenței după precumpănirea uneia din deferitele funcțiuni sau facultăți intelectuale : coexistența tuturora acestora în orice activitate omenească mai prelungită. Clasificarea acestor operațiuni în : *de acumulare, de păstrare, de elaborare* (prelucrare).

Asociațiunea în formarea percepției și în realizarea amintirea. Asociația în operațiunile de elaborare.

Legea asociațiunei. Ideile de timp, de spațiu, de cauză, în legătură cu asociațiunea.

Inteligența în funcționarea ei : 1) ca cugetare, sau interpretarea lumei exterioare ; 2) în rolul ei biologic, de adaptare la mediu : 3) ca principiu de reacțiune asupra mediului, ca factor de propășire socială.

G

Percepția ca activitate întâmplătoare față de percepția ca activitate voită (observații și experiențe). Memoria obișnuită, spontană și memorizarea sau acțiunea încordată. Generalizarea, judecata, raționamentul, etc., ca activități, *intenționat* făcute, *cu voință, cu sforțare* (meditare etc.). De deosebit *sporul* de energie, de analizat condițiunile în care acel spor se manifestă.

Atenția. Formele atenției, cultura ei.

H

Halucinații. Iluzii, Somn natural, somn ipnotic, somnambulism. Vise. Suggestii. Isterie. Nebunie. Activitatea cerebrală inconștientă. Activitatea conștientă. *Conștiința* Ideia personalității. Formarea și devierile ei.

Stări de conștiință pur reprezentative, stări volitionale, stări afective.

www.digibuc.ro

CAP. II [1]).

Voința (după Höffding, Ziehen, Spencer etc.).

CAP. III.

Insușiri speciale stărilor *afective.* Legea sensibilității. Din instinctul conservărei individuale nasc pornirile grupate sub numele de *egoism.* Din instinctul de perpetuarea speciei, nasc acele numite *altruism. Sentimente* (*afecte. emoții, pasiuni*).

Ușurința de a reproduce ideile, greutatea de a reproduce sentimentele. Efectul timpului asupra sentimentului *altul* decât asupra ideilor. Ceace rămâne în amintire din o experiență afectivă este mai ales *succesiunea* și *osebirea cantitativă* și *calitativă* dintre sentimente, adică elementele intelectuale însoțitoare, sau mai bine zis *determinatoare,* și nu fiecare sentiment cu rezonanța lui actuală și particulară. Excepțiile sunt rare și aproape de natură patologică. Diferite grade în puterea de reproducere a sentimentelor, *după* elementul reprezentativ de care sunt *țărmurite* (legate). Maximul acestei puteri la sentimentele legate de sensațiile auditive și vizuale, la unii indivizi de cele olfactive.

Considerațiuni practice pentru cultura sentimentelor superioare și combaterea celor josnice.

Clasificarea sentimentelor pe baza elementelor reprezentative însoțitoare. Caracteristica stărilor afective : *difuzi unea* și determinarea lor de către elementul reprezentativ, adică atârnarea lor ca *stări conștiente,* de factorul intelectual. Comparație între rolul elementului intelectual și *ritmul* din muzică, între sentiment și melodie sau sucesiunea de tonuri. Un sentiment poate să se transforme

1) Schița aceasta folosită în 1907 de către comisiunea pentru modificarea programelor, a fost perdută de comisiune. Cum n'am avut prudența să păstrez copie și cum nici vremea nici sănatatea nu-mi îngădue să iau lucrul dela capăt, am rămas păgubașă de tot capitolul privitor la voință

www.digibuc.ro

în altul cu totul osebit dacă nu chiar *protivnic*, după relaţiunile dintre ideile de care fusese legat mai înainte, *cu* ideile venite în conştiinţă mai târziu (iubirea în ură şi invers, dorul de răzbunare în milă, etc.). *Insă* pe când o idee nouă poate îndepărta cu totul pe alta, ca greşită sau inoportună, sentimentul nou *nu înlocueşte* pe cel vechiu ci-i dă numai un colorit nou, care colorit naşte din reacţiunea reciprocă a celor două sentimente puse faţă în faţă. De aci vine că propăşirea intelectuală depăşeşte totdeauna pe acea a sen imentelor, iar evoluarea acestora e veşnic. în funcţiune de progresul ideilor. Consideraţiuni practice.

Din juxtapunerea sau contopirea elementelor primordiale, prin modificarea şi eterizarea stărilor reprezentative însoţitoare, prin adăogirea unor sensaţii şi a plăcerilor corespunzătoare, iau naştere cu vremea stări afective din ce în ce mai complexe şi din ce în ce mai ideale, cari toate se pot grupa în două manifestări generale : *egoismul* şi *altruismul*. Dela unul la altul nu există eterogeneitate, ci trecere evolutivă. Dovadă, evoluţia analoagă din însăşi vieaţa unui individ : maternitatea. Egoistul nu e o individualitate *mai tare*, cum se crede, ci una mai primitivă.

Sentimentele complexe pot veni din juxtapunerea mai multor elemente primordiale (analoage sau contrare) sau din contopirea şi combinarea chimică (Sibbern şi Ribot) a acestora. De analizat câtevà sentimente complexe pentru a dovedì derivarea lor din porniri elementare (Darwin, Bain, Pauhlan). De analizat *unul şi acelaşi* sentiment în manifestarea lui din două epoci îndepărtate, pentru a învederà *stadiile* distincte în evoluţie. Sentimente elementare, sentimente ideale, Caracterizarea propăşirei la stările afective : *complexitatea*, *idealitatea*, *rafinarea*, cari înlocuesc treptat vehemenţa şi stăpânirea exclusivă a conştiinţei.

Ceeace trebuie să ne intereseze în primul loc este evoluarea sentimentelor *la individ*, precum şi condiţiunile în care dânsa se înfăptueşte. Şi fiindcă o determinare ştiinţifică a unei asemenea evoluţii nu este încă cu putinţă, ne

www.digibuc.ro

vom mulţumì cu cercetările empirice şi provizorii ale analiştilor sufletului omenesc, ale literaţilor, moraliştilor şi psihologilor vechi.

Clasificarea sentimentelor *în egoiste, altruiste, superioare* Studiarea *pornirilor tip* din fiecare clasă cu ajutorul câtorva scriitori (Dickens, Georges Elliot, Gonciarof, Balzac, Stendhal, Daudet, etc.).

De ales — motiv educativ — operele în care nu se dă patimelor un colorit de fatalitate, şi unde judecarea faptelor nu se reduce exclusiv la invinuirea mediului (Gogol, Dostoewschi, Dumas fiul, etc). Omul trebue *să creadă* şi în puterea lui — ţărmurită dar *existentă* — de a reacţiona împotriva impulsiunei, dacă-i cerem să se încordeze în consecinţă. Fără această credinţă, educaţia nu are rost. Deasemenea trebuesc gradate lecturile aşa ca elevul să ia cunoştinţă de o stare afectivă sub diferitele ei înfăţişări. ca imboldire neştiută (inconştientă) ca patimă şi ca pornire intelectualizată. Numai din comparare se pot naşte în suflet preferinţi, deci dorinţe de a stavili manifestările prea brutale.

Clasificarea pornirilor şi sentimentelor cu urmările lor din punct de vedere pedagogic.

	Egoiste	Altruiste	Superioară
Fizice	Lăcomia la mâncare, la băutură	Mila, duioşia	1. Sentim. religios
		Iubirea (dif. forme)	2. „ patriotic
		Recunoştinţa	3. Iubirea de frumos
	Lenea: lipsa de curăţenie, „ „ demnitate, furtul, minciuna	Simpatia, îngăduirea, Înfrăţirea, devotamentul.	4. Iubirea de biue, de dreptate
			5. Iubirea de adevăr
Morale	Frica, Interesul. — Sentimentul proprietăţu. Gelozia. Autoritarismul. Amorul propriu. Increderea prea mare. Cruzimea. Sentimentul demnităţii. Smerenia.		
Intelectuale	Plăcerea din munca musculară (sporturi). Plăcerea din munca intelectuală (călătorii lecturi, societate, arte). Plăcerea din viaţa socială, plăcerea de a fi considerat, admirat, etc).		

www.digibuc.ro

Orice sentiment oscilează între două extreme pentru cari avem numiri : Lenea — hărnicia, frica — curajul, etc. Una e am zice pozitivă, una negativă, față de punctul nostru de vedere educativ. Sunt nenumărate grade între ele. De aci greutatea analizei și cu atât mai mult a precizărei verbale.

Ca încheere, condițiunile în cari se împuternicesc stările afective în viața individului : suggestie, deprindere, cultură intelectuală. Mijloace preventive. Rolul moștenirei și al mediului.

Suflet : Obiectul Psihologiei.

www.digibuc.ro

DOUĂ ANEXE

www.digibuc.ro

ANEXA I-A

EDUCAŢIA MANUALA [1])

Expresia de educaţie manuală, pe care o împrumut dela d-l Lorent, directorul şcoalei normale din Charleroi, îmi pare ierciită mai ales pentru a exprima importanţa deosebită pe care o dau eu lucrărilor manuale,ca mijloc specific pentru cultura primei copilării, ca instrument şi bază a unei educaţii cu adevărat socială, şi totodată, ca unelţă ce poate fi mânuită, fără primejdie, de orice institutor. In adevăr prin educaţie manuală înţeleg folosirea lucrărilor în care sforţarea musculară întrece pe cea nervoasă, nu pentru a urmări o profesiune sau a contrabalansa o activitate pur intelectuală, ci cu scopul de a făuri chiar dela 6—7 ani, obişnuinţa unei reacţiuni, un drum bătut pentru descărcarea nervoasă a individului. Lucrările manuale, putând să se servească timp îndelungat de empirism rămân totdeauna la nivelul intelectual al primei copilării şi totodată proporţionate cu pregătirea — în mod fatal neîndestulătoare — a dascălilor. Apoi, punând în joc în acelaş timp toate datele primordiale ale activităţii noastre, ele ar puteà îndeplini singure ceeace nicì o altă îndeletnicire şcolară n'ar face-o, anume educaţia aproape integrală. Iată dece aş voi să găsesc lucrările manuale, în toate şcoalele de

1(Comunicare la Congresul de Pedologie, Bruxelles 1911.

www.digibuc.ro

cultură generală, până la vârsta de 15—16 ani, nu ca ocupaţie secundară şi îngăduită, ci ca îndeletnicire principală, ca instrument de educaţie şi de selecţiune socială de cea mai mare însemnătate.

Un sistem educativ e de preţ atâta timp cât e susţinut de datele psichologiei. Acesta e, dela Herbart încoace, un adevăr aproape banal. Totuşi între sistemul educativ actual şi ultimele date ale ştiinţei sufletului, este contrazicere. Pe când experienţa luată ca mijloc de investigaţie, a schimbat cu totul cunoştinţele noastre psihologice, alcătuirea şcoalelor noastre a rămas la datele lui Herbart. Teoria herbartiană a fost, pentru epoca sa, o revoluţie îmbelşugată în urmări prielnice progresului. Preţăluită însă din punct de vedere modern şi judecată de către o mentalitate obişnuită cu complexitatea experienţei, această teorie prezintă, după cât cred eu, două puncte slabe :

1. Totala necunoaştere a inconştientului din sufletul omenesc, această bogăţie ascunsă care schimbă în fiece clipă atât tonalitatea bunei noastre dispoziţii, cât şi vigoarea reacţiunei. Ceeace Herbart numeşte inconştient sau neconştient nu-i decât o stare trecătoare şi provizorie, o stare de odihnă, un adevărat „revers de medallie" *al fiecărui fenomen psihic.*

2. După Herbart, fenomenul primordial e cel intelectual iar stările afective şi active sunt numai derivate şi subsecuente ale acestuia. Ori teoria psihologică din zilele noastre susţine contrarul. Primordială e activitatea, reacţiunea inconştientă care, în împrejurări anatomice şi psihologice prielnice, dă naştere conştiinţii mai întâi, apoi cunoaşterii incitaţiunei şi a tonului senzaţiei. Punctul de plecare al unei diferenţieri în experienţa noastră către cele două domenii, intelectual şi afectiv, e o înfăţişare o treaptă relativ ulterioară, chiar în dezvoltarea individului. Iată acum contradicţia pe care o arătăm mai sus. In şcoală noi începem cu educaţia intelectuală (scris-cetit, socoteală, etc.) şi dăm copilului chiar dela început cunoştinţi de-a gata, precise, cercetate şi orânduite de către mintea ma-

www.digibuc.ro

tură a savanţilor. In privinţa educaţiei morale le dăm să cetească şi să înveţe pe de rost istorioare din Biblie şi imperative filosofice, sentinţe şi poveşti frumoase din care vor trebui să scoată observaţii practice. Drept încoronare, impunem institutorilor să fie modele de urmat pentru şcolari, cu osebire în ceeaçe priveşte mila, caritatea. In şcoalele superioare educaţia sentimentului şi a caracterului se razimă în întregime pe religie, artă, istorie şi literatură. Veşnic şi pretutindeni educaţia morală prin inteligenţă. E doar teoria lui Herbart în întregime.

După noua teorie psichologică trebue început, se pare, prin a canaliza prisosul de activitate, a-l folosi pe cât e cu putinţă, în scopul obişnuinţilor de căpătat, şi numai, mult mai târziu, a înlesni ivirea condiţiilor care pot îmboldi inteligenţa spre cunoştinţele trebuitoare. Chemarea educatorului ar fi, nu aceia de a împărţi cunoştinţi de-a gata, ci de a condensa experienţa copilului, de a-i ţese împrejurări prielnice dezvoltării lui complecte, de a-i micşora greutăţile generalizării şi asimilării bunelor deprinderi în ceeace priveşte viitoarea lui activitate, asociaţiile de idei şi sentimente, normale, juste, sănătoase.

Şi aceasta ar putea-o îndeplini numai lucrările manuale. Voiu cita ca sprijin al celor ce susţin, sistemul lui Pestalozzi, a cărui intuiţie genială nu avu norocul să întâlnească un apărător ales; acela al lui J. J. Rousseau, pentru care un spirit analist nu va aveà nici odată destul entusiasm şi pe care numai minţile leneşe l'au putut privi ca o utopie; voiu cita cu osebire întrebuinţarea lucrului manual ce se face astăzi în casele de nebuni şi în închisori. Pentru aceşti nenorociţi, cărora societatea nu le-a cerut niciodată să-şi plătească întreţinerea, lucrul manual serveşte să le descarce prisosul de forţă, să le absoarbă nervozitatea neastâmpărată, să le îndrumeze energia prea îmbeîşugată, să făurească anumite căi pentru reacţiunea zilnică. Munca e un debuşeu impus activităţii, care fără dânsul ar deveni dăunătoare; e formarea silită a unor deprinderi precise, fizice, intelectuale şi morale.

www.digibuc.ro

Dar oare n'ar fi mai lesne a da asemenea deprinderi din prima copilărie? S'ar micşorà cu siguramţă procentul întemniţaţilor.

N'ar fi mai logic să folosim energia copilul, îmbolşugată de asemenea şi excesivă, în scopul de a-i pune la îndemână chipul de reacţiune, pe care viaţa socială îl cere fiecăruia din noi, înainte de a avea prilejul să o întrebuinţeze pentru fapte criminale?

In loc de a ţineà copiii, în şcoală primară câte4—5 ceasuri pentru studii ce nu le gustă — suntem bine încredinţaţi de aceasta — n'ar fi oare mai cu folos să-i ţinem în aer liber cât se poate mai mult, la o muncă potrivită puterilor lor care, tocmai prin aceasta le-ar fi mult mai plăcută? Grădinărie, pomicultură, agricultură, muncă la câmp, muncă la gospodărie şi tot şirul meşteşugurilor, iată ce le trebue, apoi zilnic un ceas două de învăţătură teoretică — pe grupe de câte 15—25 de şcolari — lecţii de religie, calcul, scris-cetit, mai târziu geografie, ştiinţi, higienă, istorie şi învăţământ civic. Iar ca distracţie jocuri de copii — de un aşa mare folos — sporturi, plimbări, vizitarea muzeelor şi a fabricelor, alternând cu lecturi, lecţii de desemn şi muzică. Atât timp cât majoritatea oamenilor e silită să muncească din greu ca să-şi câştige viaţa, găsesc că e lipsă de tact şi de umanitate de a pune în şcoalele de cultură generală, în şcoalele care sunt la îndămâna oricui, de a pune, zic, pe acelaş picior lucrul manual cu sportul, instrucţia utilă cu arţele. Incetul cu încetul lecţiile teoretice s'ar înmulţi şi s'ar adresa tot mai mult copiilor capabili de a observa, de a combina elementele date, de a judeca, de a aprecia exact, de a se ridica la abs ract. Cu aceşti copii ne-am îndrepta treptat către studii cu desăvârşire intelectuale, dar numai după ce ar fi trecut, întocmai ca şi ceilalţi, prin tot ceeace alcătueşte substratul vieţii de fiecare zi precum şi baza activităţii sociale. După ce vor fi deprins atât plăcerea muncii cât şi putinţa de a se folosi de braţele lor, îl vom da atât ştiinţa de a întrebuinţà vremea de răgaz cât şi aceea de a îndatori pe aproa-

www.digibuc.ro

pele său. Căci nu ajuți pe cineva numai golindu-ți punga, ci plătind cu munca și jertfa ta.

Copiii mai puțin inteligenți, cărora le vom fi lăsat tot timpul de a se desvolta dacă sunt întârziați, după ce vor fi deprins cunoștințele instrumentele — scris-cetit și socoteli — și cunoștințele numai decât trebuitoare, vor trece, ținând seamă de vocația și aptitudinile lor, în școalele speciale profesionale. Această alegere îmi pare și mai rațională și mai dreaptă. Marea masă, pusă și ea la încercarea muncii intelectuale, nu va mai privi această muncă ca o trecere de vreme și pe cheltuitorul de inteligență ca pe un privilegiat. Munca, oricare ar fi ea, e grea, e o sfoiață; nimeni n'are dreptul să stea degeaba, dar nu munca intelectuală e cea mai ușoară, — și trebue odată să se încredințeze toată lumea — mai ales că în timp ce lucrul manual poate fi întrerupt oricând, celălat te ține în lanțurile sale ceasuri întregi după ce l'ai sfârșit. Meșteșugarii minții n'au să capete așa ușor cele 8 ore de lucru cerute de muncitorii cu mâna !.

Centrul de greutate al reformei ce propun s'ar putea reduce, deocamdată, la atâta :

1. Să se prelungească învățământul obligator până la 16 ani. Pregătirea profesională a viitorilor meșteșugari *n'ar pierde nimic*, de oarece școalele ar da-o îndeajuns.

2. Să se țiie copii în școală 9—10 ore pe zi, să li se dea un prânz și o gustare — pe care vor fi siliți să și le pregătiască singuri, pe rând, ajutați întru câtva de servitor — în schimbul unei mici plăți.

3. Să se clădiască ateliere mari și să se dobândscă câmpii pentru semănături în apropierea școalei.

4. Institutorii să învețe o îndeletnicire manuală prin care să înlocuiască lecțiile lor teoretice, reduse simțitor pe fiecare zi.

5. Cunoștințile teoretice din programele de astăzi să fie distribuite pentru 9 ani — suprimându-se încărcăturile — și mai ales — mai ales ! — să se întârzie, pe cât cu putință, începutul.

www.digibuc.ro

Am spus că lucrul manual este mijlocul specific de cultură pentru prima copilărie și singurul care ne-ar da o educație aproape integrală. Poate că n'am dovedit aceasta îndestulător. Să încercăm a face o cercetare ca o contradovadă pedagogică a activității manuale.

a) Din punct de vedere fizic știm toți că lucrul manual dezvoltă corpul și-l face îndemânatec, adică îi dă exactitatea mișcărilor și stăpânire asupra nervilor ; el mai poate da, ceeace e și mai prețios, deprinderea de a economisi tensiunea nervilor din fiece clipă și de a o proporționa atât scopului de urmărit, cât și energiei de care dispune în fiece moment.

Inteligent combinate și îndeajuns de variate, lucrările manuale ar fi un succedaneu util al sporturilor care atât timp cât va trebui să ne câștigăm viața prin muncă, vor fi privite ca ocupație de trecut vremea ; ele ar puteà încă înlocui în mare parte gimnastica, care, dat fiind elementele sale factice, pare o îndeletnicire ușuratecă.

b) Din punct de vedere intelectual lucrările manuale sunt un minunat exercițiu al simțurilor (văz, tact, simț muscular) al atenției, precum și al formelor elementare de gândire. Cerând o mai mică tensiune, educația manuală e potrivită tuturor și obosește mult mai puțin decât cultura căpătată din carte. Instrucțiunea e rezultatul diviziunii muncii ; ea presupune o treaptă a evoluției intelectuale la care mulți din copii n'ajung decât foarte târziu. Educația manuală punând în joc o complexitate de forțe fizice, rămâne mai aproape de evoluția firească a individului și poate fi întrebuințată cu folos la vârsta când diferențiarea forțelor sufletești nu e făcută încă, e puțin vădită.

c) Din punct de vedere moral voiu arăta cu osebire două rezultate : primul de un folos subiectiv al doilea mai degrabă obiectiv. Prin educația manuală, copilul ajunge a cunoaște mai bine propriile lui forțe și a mânui mai bine exteriozizarea lor ; cu acest termen de comparație el va prețui mai drept pe ceilalți și se va feri mai mult de a-i înșela

www.digibuc.ro

asupra valorii sale proprii. Lucrul manual vădeşte mai bine individualitatea copiilor. El fiind o îndeletnicire foarte variată şi foarte prelungită zilnic, e în putinţă să valorifice toate aptitudinile copilului şi să scoată în relief cele mai mici ascunzişuri ale sufletului său. Necerând prea mare tensiune nervoasă şi putând fi potrivit, în fiecare dată forţelor reale ale copilului, cu mult mai multă aproximaţie decât lucrările intelectuale, lucrul manual este o unealtă mai sigură pentru a deprinde pe copil cu munca.

d) In sfârşit, din punct de vedere social, educaţia aproape integrală pe care lucrul manual o poate da, constitue, în ţările democratice, — şi toate vor ajunge în curând astfel, — atât un teren comun de discuţii şi de înţelegere, cât şi o bază comună de cultură, iar pe deasupra, o pregătire specifică pentru cei chemaţi să rezolve gravele probleme sociale care frământă societatea.

ANEXA II-A

ORARUL UNIC

Lumea şcolară chemată să-şi dea avizul în chestiunea orarului unic. Suntem siguri că dânsa, ţinând seamă numai de interesul şcoalei, ádică de ridicarea *nivelului cultural al massei*, îl vor respinge.

In însăşi discutarea de până acuma a chestiunei, s'a petrecut ceva straniu. Un litigiu nu se tranşează doară de către acuzatori, iar chestiunea orarului unic nu s'a discutat oficial decât de către institutori, adică de către cei interesaţi să câştige o jumătate de zi. Totuşi să fim drepţi : s'au găsit institutori şi mai ales institutoare, cari au preţuit mai mult nevoea şcoalei decât folosul lor personal şi cari chiar dela început, s'au împotrivit orariului de jum. de zi.

Cinste lor !

www.digibuc.ro

Din toate argumentele chemate în sprijinul orarului unic, unul este cu adevărat puternic : timpul dela 11—12, când elevii stau în școală nesupravegheați și se dedau la tot felul de acte reprobabile, este un timp de perzanie sufletească, de adevărată cultură a relelor instincte. Și nu e drept să cerem directorului ca să-și jertfească ora de mâncare.

S'ar putea micșora foarte simțitor acest rău prin câteva dispoziții ca cele în vigoare în alte țări.

a) Să nu rămâie la școală — și aceasta sub nici un pretext de pe lume ! — decât elevii cari mănâncă la cantina școlară, *dacă este*, iar atunci ei să fie obligați să-și pue singuri masa, s'o strângă, să aerisească și să cureță camera, să spele blidele... Da ! Aceasta nu numai ca o deprindere de gospodărie, de ordine, foarte prețioasă pentru educarea masei, dar chiar ca o ocupație relativ distractivă cu care să-și cheltuească copiii prisosul de energie, ca o îndeletnicire menită a determina, în alcătuirea caracterului, înclinări folositoare obștei. Cine se îndoește în zilele noastre de valoarea educativă a muncei casnice ?

b) Porțile școalei să nu se deschidă decât cu un sfert de oră înaintte de intrarea în clas. Cu chipul acesta școala își declină răspunderea ; copiii, nevoiți să se joace în stradă nu pot merge prea departe cu abateri'e, iar părinții, plictisiți de răcelile copilului lor, se vor deprinde să nu-l trimeată la școală decât atunci când trebue. Exactitatea au a o învăța elevii, nu numai dela dascăl, *cum zic* părinții, ci *mai ales* dela propria lor activitate. Dacă adăogăm și deprinderea luată în cele mai multe școli, ca elevii să iasă din clasa sub supravegherea institutorului, precum și altele, asupra cărora nu e aci locul să stăruim, școala va fi făcut îndestul pentru a feri pe elevi de relele ce decurg din traiul de școală nesupraveghiat.

Un alt argument este acel al oboselei intelectuale. Institutorii noștri citează o sumă de cercetători experimentali spe a *dovedi* că *numai* orele antemeridiane 8—12, 8—1 sunt bune pentru școală.

www.digibuc.ro

Sunt în adevăr mulţi acei cari au studiat oboseala, cari i-au determinat scrupulos curba — dar câţi *dintr'nşiii să ţi tras şi încheerea propusă de institutorii noştri*? ! Insuşi dr. Schuyten, cel mai radical dintre dânşii, nu s'a dus, aşa de departe.. Faptul e caracteristic...

Încheerea cea mai evidentă ca şi observaţia ştiinţifică cea mai sigură nu au valoare decât când ţinem seamă de *totalitatea* condiţiunilor în cari se petrece fenomenul. Pedagogii experimentali au făcut în adevăr observaţia că copiii execută cu mai multă acurateţă *aceleaşi teme* date, în orele înainte de amează decât în cele după amează, Ori cât de generală aceastâ observaţie nu poate avea decât valoarea unei *suggestii preţioase* pentru cercetătorii de fiziologie, cari dovediseră experimental — şi stăruesc asupra acestui cuvânt ca să arăt superioritatea procedeului lor asupra simplei observaţii — că oboseala *atârnă de o sumă de factori* unii de ordine fiziologică, (eliminarea rezidurilor unei munci anterioare, etc.) alţii de ordine psihologică (deprinderea, antrenarea, puterea de încordare, etc.). Vra să zică observaţia pedagogilor experimentali, *de natură statistică am zice,* din punct de vedere ştiinţific *se reduce numai la atâta*: că oboseala ca şi opusul ei, energia maximală, sunt *rezultante ale unui întreg şir de factori şi că îşi au punctul culminant...* **cam** *în cutare timp din zi.* Şi acea sta *numai* pentru majoritatea cazurilor, căci cine nu cunoaşte tipuri cari nu pot lucra decât noaptea?

Rămâne acum ca tot fiziologii şi psihologii să cerceteze *în ce proporţie* atârnă rezultanta de fiece factor determinant, iar încheerea practică a noastră a dascalilor, adică a acelor cari nu lucrăm în laborator şi care n'avem altă unelţă de cercetare decât bunul simţ, ar fi, paremi-se, *alta decât acea trasă de institutori*: Oboseala atârnă de o serie de factori, asupra unora pot avea înrâurire, — *să caut s'o am cu adevărat*; dar deoarece sunt şi factori *asupra cărora eu n'am putere, cu atât mai puţină putere poate avea* elevul X, pe care-l văd că dormitează şi atunci să-mi zic : voiu încercà cu dânsul după amează, poate

www.digibuc.ro

o fire care se resimte multă vreme de oboseala trecută şi fără să-l ocărăsc, să mă fac că nu-l văd, şi să-l înviorez cu jocurile, cu lucrul de mână, cu desemnul, adică cu lucrări *lesnicioase*, până să-l dau la brazdă.

Tocmai fiindcă observaţia pedagogilor experimentali *nu justifică concluzia extremă scoasă de institutorii noştri*, cei mai îndrăzneţi reformatori, fundatorii aşa zişelor „şcoli moderne" n'au cerut *decât atâta*: ca după ameaza să fie întrebuinţată exclusiv pentru lucrul manual, dexterităţi sporturi, grădinărit, excursii, etc.

Un lucru însemnat, asupra căruia cerem atenţiunea tu turor *este deosebirea de făcut* între *oboseală* şi *inerţie*. Oboseala este urmarea unui exces de muncă, inerţia, vom zice, *incapacitatea de a începe, piedica de care trebue să ne dezrobim ca să ne antrenăm*. Şi dacă la o vrâstă oarecare, în cazuri excepţionale şi morbide numai la tineret, inerţia înseamnă oboseală cronică, la organizmul fraged al copilului inerţia nu înseamnă decât lipsa de închegare a energiei, lipsă de deprindere, lipsă de imbold. —lene. *Prea adesea luăm însă inerţia drept oboseală*. Spre liniştirea celor care se interesează de viitorul acestei ţări, vom zice să-s puţini elevii noştri cari să se obosească, — fiindcă-s puţini dascălii cari să-i antreneze şi să-i scoată din inerţie...

Ceia ce ne înşeală este privirea împrăştiată şi ţinuta fără vlagă a copiilor. Acestea se datoresc însă şi lipsei de deprindere cu munca şi aerului vicieat din clasă, şi lipsei de interes pentru cele spuse şi, mai ales, obligaţiunei ce le impunem noi dascălii, de a *simula atenţiunea*, şi care obligaţie lucrează asupra sufletului lor întocmai unui procedeu de hipnotizare. Lenea nu-i oboseală...

Dar cum s'ar putea realiza cu patru ore pe zi un program care nu se îndeplinea exact nici cu 5 jum.? Profesorii secundari se plâng că absolvenţii şcoalelor primare nu citesc bine — nu înţeleg cele cetite — şi nu sunt stăpâni pe calculul mintal. Şi doar gustul de cetire — care nu poate veni decât din puterea de a pricepe cele socotite precum şi calculul lesnicios din minte, sunt *alăturea de lucrul manual* pârghiea ridicărei economice ale unui popor.

www.digibuc.ro

Şi cum să capete şcolarul, cu patru ore pe zi, o educaţie patriotică şi religioasă? Şi când să deprindem pe copii a observa, dacă nu se dă lecţiilor de desemn şi intuiţie, răgazul trebuitor? Iar lucrul manual, care a căpătat în occident o însemnătate copleşitoare, când să se facă? Ori poate institutorii noştri se gândesc să lase după amiaza întreagă lucrului manual? ! Bine...

Şi să nu se învoace experienţele făcute cu orarul unic la Bucureşti în ultimii doi ani. *Orice program de şcoală primară sau secundară* se poate face în trei luni în loc de un an, dacă e vorba să ne mulţumim cu *memorizări de formule, de regule, de date.* Aritmetica însă şi cetirea şi desemnul şi muzica şi chiar altele, sunt, şi **trebue să fie,** *acţiuni de disciplinare a minţei,* şi ca atare ele *trebue să lucreze îndelung şi pe 'ndelete.* Cu ele copilul să capete *nu* cunoştinţi de reprodus, ci *chipuri de a reacţiona...*

Nu, şcoala primară are nevoe de toate ceasurile ei de până acuma şi are nevoe de câţiva ani mai mult decât acuma şi de câteva ore in plus pe zi...

Pentru a ridica marea masă, pentru a-i da şi *lumina treb uitoare* şi *tăria de luptă,* trebue ca copilul să stea cât mai mult sub oblăduirea dascălului, căci în mediul nostru social, cu lipsa totală de orientare a acestuia între ale sufletului, în mediul nostru social în care lipsesc tradiţiile de familie, în care sentimentul religios, sentimentul cinstei, sentimentul demnităţei de om, atâtea *puncte de reazăm moral* obişnuite în alte ţări, sunt aşa de şterse; în mediul nostru în care indiferentismul merge până la amoralitate, tot dascălul rămâne călăuza şi tot şcoala e ca să le facă pe toate! „Dar şcoala face aşa de puţin!" se va zice: — Foarte puţin! e adevărat, grozav de puţin! Abia o picătură de apă, — dar... e picătura de apă în vreme de secetă...

www.digibuc.ro

www.digibuc.ro